

Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: Pädagogische Monatshefte.)

A MONTHLY
DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang X.

Oktober 1909.

Heft 7.

Prolog.

Gesprochen beim Festbankett des 37. Lehrertages im Deutschen Liederkranz.
Von Joseph Winter, New York.

Heil Dir, Germania.

Heil deutscher Kraft und deutschem Mut,
Des deutschen Volkes Erb' und Gut!
Zweitausend Jahre lang bekriegt,
Blieb Deutschland dennoch unbesiegt.
Vor Dir sank Roma in den Staub,
Du strafst der Ungarn und Mongolen Raub;
Der Türkenhorden Glaubenswahn,
Den neidgeschwollenen welschen Hahn,
Du trat'st sie nieder mit Gewalt,
Gebietest selbst dem Briten: Halt!
Denn ewig jung blieb Deutschlands Blut
Durch deutsche Kraft und deutschen Mut.

Heil deutscher Lieb und deutscher Treu,
 Jahrtausend alt, doch ewig neu!
 Die höchste Lust, die tiefste Qual
 Schuf unsres Herzens Ideal.
 Der Jüngling glüht im Sehnsuchtstraum,
 Die Jungfrau seufzt im stillen Raum;
 In deutscher Liebe sinnig blüht
 Die deutsche Kunst, das deutsche Lied;
 Gewerbefleiss und Handelsmacht
 Das treue deutsche Schwert bewacht.
 Es gleicht dem nie besieгten Leu
 Die deutsche Lieb und deutsche Treu.

Heil deutschem Wort und deutschem Geist,
 Des kühnen Flug die Menschheit preist!
 Verschmäht ums goldene Kalb den Tanz
 Und flieht der Freiheit Siegeskranz;
 Der Deutschen Bildung Zauberborn
 Hat unser Volkstum neugebor'n;
 Vom Weisheitsquell, den wir genährt,
 Die ganze Menschheit gierig zehrt;
 Des deutschen Geistes stolze Bahn
 Führt uns zum Fortschritt himmeln.
 Denn immer wahrhaft sich erweist
 Das deutsche Wort, der deutsche Geist.

Am Webstuhl sitzt Allmutter Zeit
 Und webt der Völker buntes Kleid..
 Mit Zauberfäden, wunderzart,
 Umstrickt sie Völker jeder Art.
 Die rüstet sie mit Findigkeit,
 Und jene schmückt der Herrschaftsgeist Kleid;
 Voll Geist und Witz die einen sprüh'n,
 Die andern für den Glauben glüh'n;
 Hier Schaffenskraft, dort Phantasie,
 Bald Musiklust, bald Poesie:
 Uns winkt der Zukunft gold'ne Saat.
 Du Lehrer-Volk, frisch auf zur Tat!

Protokoll

Der 37. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

New York, 29. Juni bis 2. Juli 1900.

(Offiziell.)

Eröffnungsfeier.

In dem grossen Prunksaale der Liederkranz-Halle, deren Räumlichkeiten für die Tagung unserer 37. Jahresversammlung in zuvorkommenster Weise zur Verfügung gestellt waren, wurde der Lehrertag am Abend des 29. Juni eröffnet. Hohe Beamte der Stadt New York, verschiedene Herren der Festbehörde, sowie der stattliche Männerchor des Deutschen Liederkranzes begrüßten die deutschamerikanische Lehrerschaft in schwungvollen Reden und mit prächtigen Liedern. Sobald die erste Orchesternummer verklungen war, hiess Herr Hubert Cillis, der Präsident des Liederkranzes und Vorsitzer des Empfangsausschusses, die Damen und Herren in einer herzlichen Ansprache willkommen, wovon die einleitenden Sätze als charakteristisch für die ganze Tagung hier wiedergegeben werden mögen:

„Wenn ich bei dieser Gelegenheit der Freude Ausdruck verleihe, Sie als die Lehrer und Führer der deutschamerikanischen Jugend im Hause des Deutschen Liederkranzes willkommen zu dürfen, so ist dieser freudige Willkommengruß kein leeres Wort.“

Der Deutsche Liederkranz, und mit ihm alle die Vereine und Genossenschaften, deren Mitgliedschaft hauptsächlich aus solchen Amerikanern besteht, die der deutschen Sprache mächtig sind, erblicken in Ihnen, die Sie sich dem Lehrfach gewidmet haben, einen Hauptfaktor für die Fortdauer ihres Bestehens.

Wenn einmal aus dem Vaterhause die deutsche Muttersprache verbannt sein sollte, und wenn der deutsche Lehrer und die deutsche Lehrerin für die traute und ehrliche Muttersprache und die herrlichen Schätze der deutschen Literatur keine lernbegierige Jugend mehr vorfinden sollte, dann wird auch für die deutschen Vereine in Amerika der Tag bald heranrücken, an welchem sie sich „sine die“ vertagen müssen.“

Dr. Rudolf Tombo, sen., der Vorsitzer des Ortsausschusses für den Lehrertag, begrüßte besonders die auswärtigen Gäste in herzlichen Worten. Er sagte, die Tatsache, dass die deutschen Lehrer von New York die Lehrertage nur spärlich besucht hätten, sei kein Beweis dafür, dass New Yorks Lehrerschaft kein Interesse an den Bestrebungen des Lehrerbundes nehme. Im Herzen seien die New Yorker Lehrer immer dabei gewesen.

Nachdem dann noch Dr. Louis Haupt, Mitglied des New Yorker Schulrats und Stadtratspräsident Patrick F. McGowan im Namen ihrer Körperschaften die Anwesenden willkommen geheissen, dankte Präsident C. O. Schoenrich im Namen des Lehrerbundes den städtischen Beamten sowie den anderen Rednern für ihre herzlichen Begrüßungen und erklärte hierauf den 37. Lehrertag offiziell für eröffnet.

Frl. Henni Hubel trug alsdann einen von ihr verfassten, warm empfundenen Festgruss, einen Hymnus auf die deutsche Muttersprache, in meisterhafter Weise vor. Dem Gedicht folgte das Lied. Der Chor des Deutschen Liederkranzes sang zu Ehren der Lehrer „Die Muttersprache“ von Engelsberg und „Magdalens“ von Arthur Claassen; beide klangen schön und mit trefflichem Gelingen.

Ein Kommers unter der Leitung von Dr. C. A. Krause bildete mit Frohsinn und Fröhlichkeit den Beschluss des in jeder Beziehung wohlgelungenen Festabends.

Erste Hauptversammlung.

Mittwoch, den 30. Juni 1909.

Der Präsident des Lehrerbundes, Herr C. O. Schoenrich, eröffnete um halb zehn Uhr die Sitzung, die, wie auch die beiden nachfolgenden, im Probesaal der Liederkranzhalle stattfand. Er verlas hierauf seinen Jahresbericht, wie folgt:

Jahresbericht des Präsidenten.

An die 37. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Geehrte Versammlung: —

In meiner, in der jüngsten Oktobernummer unseres Bundesorgans enthaltenen, aus Havana eingesandten Botschaft, habe ich den Mitgliedern des Lehrerbundes meinen Dank übermittelt für das ehrende Vertrauen, das mir tags nach meiner frühen Abreise vom Lehrertag in Milwaukee durch die einstimmige Wahl zum Präsidenten bezeigt worden war. Gestatten Sie mir, vor allem Ihnen nun auch mündlich meinen tiefgefühlten Dank zum Ausdruck zu bringen.

Die in jener Antrittsbotschaft berührten Punkte und die am Schlusse des 36. Jahresberichts von Präsident Griesch gemachten Befürwortungen sind Leitsätze in der Tätigkeit Ihres Vollzugsausschusses während des Vereinsjahres gewesen. Leider ist der Umfang dieser Tätigkeit peinlichst beeinträchtigt worden, da Ihr Präsident im zweiten Halbjahr urplötzlich von einer schweren Krankheit, der ersten in seinem Leben, heimgesucht wurde, die ihn zunächst sieben Wochen an Zimmer und Bett gefesselt hielt.

Hier erwies sich nun Ihr Vizepräsident als ein ganz vortrefflicher Stellvertreter, ihm wurde im weiteren Verlauf für die Lehrertagsgeschäfte ein gleich umsichtiger und operwilliger Mitarbeiter in der Person unseres Kollegen Karl Herzog beigegeben, indem der Vollzugsausschuss von dem Recht, sich zu ergänzen, Gebrauch machte. Es sei schon hier mit dankender Anerkennung erwähnt, dass uns die Herren Kollegen vom Ortsausschuss beim Aufstellen des geistigen Programms mit weisem Rat und bereitwilligster Tat wacker zur Seite standen. Der schriftstellerischen Tätigkeit Ihres Vizepräsidenten ist es vornehmlich zu danken, dass die Bestrebungen des Lehrerbundes und die damit eng verbundene Sache des Lehrerseminars in beiden Sprachen mehr und weiter bekannt gemacht wurden, als in irgend einem vorhergehenden Jahre. Für eine weite Verbreitung der Ergebnisse unserer bevorstehenden Besprechungen in angloamerikanischen Kreisen ist auch schon vorgesehen worden.

Das veranlasste indessen auch eine Flut von Zusendungen mit Anfragen, Ratschlägen und Anliegen verschiedenster Art. Als ein günstiges Zeichen der Zeit sind zunächst zu erwähnen Briefe aus verschiedenen Teilen des Landes — einer aus Los Angeles, Californien — worin Ratschläge in Bezug auf Einführung des deutschen Unterrichts, oder auf dessen zielbewusste Führung und Ausbau erbeten wurden.

Lehrermangel. Vermehrte Anfragen nach tüchtigen Lehrern des Deutschen legten den immer fühlbarer werdenden Mangel an solchen blos. Empfehlungen konnten nicht gemacht werden. Den Zöglingen unseres Lehrerseminars stehen Stellen offen, sobald sie die Anstalt verlassen, und andere waren nicht zu ermitteln.

Aus Deutschland und Österreich trafen einige Anfragen wegen Lehrstellen ein, auch mehrere frisch Eingewanderte meldeten sich; allen diesen kann aber heutzutage doch nicht die geringste Aussicht eröffnet werden, so lange sie der Landessprache nicht mächtig sind. Freilich, wenn sich die richtigen Leute von drüben entschließen, noch einen — unter Umständen verkürzten — Kurs an unserem Lehrerseminar in Milwaukee durchzumachen, wozu ihnen unentgeltliche Gelegenheit geboten werden könnte, dann würde sich ihnen bald eine segensreiche Berufslaufbahn eröffnen. Das gilt um so mehr für die richtigen Leute von hüben.

Unter obwaltenden Umständen ist es ganz und gar nicht zu verwundern, wenn wir an höheren und niederen Schulen durch das ganze weite Land Deutschlehrern begegnen, die oft selbst nicht einmal richtig deutsch sprechen können, geschweige denn irgend ein Verständnis haben für den von unserem gelehrten Dr. Bahlsen so treffend gegebenen Leitsatz: „Deutsch lehren und lernen heißt Deutschland, deutschen Volkes Art und Sitte, Deutschlands Kultur- und Geistesleben verstehen, lehren und kennen lernen.“ Solche Deutschlehrer mögen ihren Studenten wohl zeitweilige Notstegs und Eselsbrücken zur Erreichung des Prüfungspensums zusammenstellen, aber nicht mitbauen an der Geistesbrücke, die aus der alten Welt in die neue herüberführt, und auf welcher sich dermaleinst das junge Geschlecht von hüben und drüben verständnisvoll die Hand reicht zu brüderlicher Mitarbeit an den gemeinsamen grossen Aufgaben der Menschheit.

Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar. Über unser Lehrerseminar, das der hehren Aufgabe, solche Geistesbrückenbauer heranzubilden, in so trefflicher Weise nachkommt, wird Direktor Griebach eingehend berichten. Ebenso auch über unser Bundesorgan „Monatshefte“.

Zurücksetzung deutscher Lehrer an Elementarschulen. In mehreren Mitteilungen, eine davon auch aus Gross-New York, wurde geklagt, dass die deutschen Lehrer an den Elementarschulen zurückgesetzt werden und ihre Stellung sich immer schwieriger gestalte, die Leiter der Schule seien, mit wenig Ausnahmen, dem Deutschen abhold und bereiteten den deutschen Lehrkräften Unannehmlichkeiten, und so werde der deutsche Unterricht immer mehr vernachlässigt. All diesem kann durch einmütiges Zusammengehen mit den deutschen Genossenschaften, wie wir sie im Nationalbund vertreten finden, abgeholfen werden. Dieser grossen Vereinigung gebührt hier zunächst ein Hinweis.

Der Deutschamerikanische Nationalbund. Auf dem im Jahre 1901 zu Indianapolis abgehaltenen Lehrertag wurde auf Antrag Ihres damaligen Präsidenten, Prof. M. D. Learned, der zur Zeit auf einer längeren Berufsreise in Deutschland weilt, eine Verbindung mit dem kurz zuvor gegründeten Nationalbund beschlossen, worauf ich in meiner Eigenschaft als Verwaltungsratsmitglied des Lehrerseminars auch dessen Aufnahme in den Bund erwirkte. Diese doppelte Verbindung hat sich als eine ungemein glückliche erwiesen, sie ist im abgelaufenen Vereinsjahr auch mit Umsicht und Sorgfalt gepflegt worden.

Im Hinblick darauf und angesichts der eingelaufenen Zuschriften, kann Ihr Präsident nicht umhin, die in seiner ersten Botschaft gemachte Empfehlung, Sie möchten in Ihren Kreisen mit allen Kräften für die Erweiterung und Festigung des Nationalbundes arbeiten, am Schlusse des Vereinsjahres nachdrücklichst zu wiederholen. Wenn wir bei unseren Schulbestrebungen da und dort Fusstritte bekommen haben, so war das uns selbst zuzuschreiben, weil wir uns allzu bescheiden ans Schwanzende gestellt hatten; mit dem im Nationalbund vereinigten Deutschtum können wir uns zu einmütigem, selbstbewusstem Vorgehen auf politischem Gebiete ans Kopfende stellen.

Das ist bereits an vielen Orten mit gutem Erfolg geschehen. In verschiedenen Städten sind auf diese Weise auch deutsche Turnweisen zur Einführung gekommen. In Baltimore setzte es jüngst der Bürgerverein durch, dass ein unabhängiger Deutscher, einer der sich durch seine furchtlose Tatkraft und umfassende Bildung geltend zu machen weiß, zum Mitglied des neunköpfigen Schulrats ernannt wurde. Ihr Vizepräsident brachte es letztes Frühjahr durch eine Rede vor den Vereinigten Deutschen Gesellschaften zu Troy und durch Besprechung mit dem Schulrat zuwege, dass dort eine deutsche Vereinsschule gegründet und außerdem der deutsche Unterricht in einen Teil der öffentlichen Schulen eingeführt wurde. Auch auf dem vor vier Wochen in Buffalo tagenden Staatskonvent des Nationalbundes gelang es ihm, erfolgreich für Lehrerbund und Lehrerseminar zu wirken. Näheres und weiteres wird Ihnen im Laufe unserer Verhandlung zur Kenntnis gebracht werden.

Abwesende Kollegen. Weitere Zuschriften kommen von Mitarbeitern, die innig bedauerten, nur im Geiste hier bei uns sein zu können, da ihre Schulen erst Ende Juni schliessen. Andere weisen darauf hin, dass tausendmeilige Entfernung und die dadurch erwachsenen grossen Reisekosten den guten Willen zu kommen lahm legten. Sollte da die Einteilung unseres Bundes in eine östliche und eine westliche Hälfte nicht räthlich erscheinen? Die Kollegen H. M. Ferren, zur Zeit in Californien, C. C. Baumann in Davenport, Iowa, und W. Rahn in Milwaukee sind durch Krankheit am Kommen verhindert; sie senden Ihnen ihre herzlichsten Grüsse und besten Wünsche, die wir allesamt auch ebenso herzlich erwidern. Alle vertrösten sich mit der Aussicht, die eingehenden Berichte in unserem Bundesorgan später nachlesen und so die Tagung mit uns einholen zu können, einige bitten auch um Zuschendung der N. Y. Zeitungen während der Sitzungen.

Unser lieber Mitarbeiter Ernst L. Wolf in St. Louis hatte auch geschrieben, dass ihn Krankheit vom Besuche dieses Lehrertages abhalten werde. Er ahnte nicht, dass der Engel des ewigen Friedens ihm nahe sei. Am 2. Juni wurde er von seinem treuepflegten Berufsfeld heimgeholt. Ein schwerer Verlust auch für uns. Auf seine Tätigkeit als Erzieher lassen sich die Worte anwenden, die mir die schönsten als Nachruf für einen Lehrer dünken:

„Er goss auch Lieb und Glauben
Mit in die Form hinein.“

Schule und Haus. Die Tätigkeit Ihres Vollzugsausschusses findet Ausdruck in der Zusammenstellung der vorgelesenen Tagesordnung. Für die Wechselbeziehung zwischen Schule und Haus, auf die schon bei den Lehrertagen zu Philadelphia (1900) und Chicago (1905) hingewiesen worden war und welchen Hinweisen von der deutschen und englischen Landes presse auch

erfreuliche Beachtung wurde, ist eine besondere Besprechung vorgesehen worden. Die Wichtigkeit des Themas erweist die erschreckende Zunahme an jugendlichen Gesetzesübertretern. In neun Fällen aus zehn ist das Übel auf den Mangel an häuslicher Erziehung zurückzuführen.

Übereifriges Weltverbesserer versuchen in ihrem dunklen Drange die häusliche Erziehung mehr oder weniger durch die Schule zu ersetzen. Sittliche Schäden sollen dort ärztliche Behandlung finden. Man ist sogar dieser Tage allen Ernstes auf den Plan gekommen, Schulschwänzer durch eine chirurgische Operation von ihrem Fehler zu befreien. Das wäre also gewissermassen ein homöopathisches Mittel to prevent bad boys from cutting up by cutting them up. Prohibitionsmassregeln jeglicher Art sind nur für Schwächlinge, und solche werden grosszogen, wo im Elternhause nicht von allem Anfang an das Pflichtgefühl und den Charakter bildende und stählende „Do“ durch Wort und Beispiel ernstlich eingeprägt wird; das überhand nehmende „Don't“ erzieht nicht zur Selbstbeherrschung.

Staatsbürgerliche Erziehung. Angesichts einer der Selbstregierung ungewohnter zunehmenden Einwanderung erscheint es um so bedenklicher, dass unser Erziehungswesen noch so wenig auf ein Verständnis für unsere staatlichen Einrichtungen, für Rechte und Pflichten der Bürger hinarbeitet. Und das auch an höheren Schulen. Ich selber habe zu wiederholten Malen an Prüfungskommissionen für die Militär- und die Marineakademie gedient und da unter den jungen Leuten, die doch sämtlich von höheren Schulen kamen, eine verblüffende Unwissenheit in dieser Hinsicht gefunden. Mit den göttlichen Einrichtungen des alten Griechenlands, Roms, und selbstverständlich Englands, zeigten sie sich allerdings sehr vertraut. Der Mangel an staatsbürgerlicher Erziehung erklärt zum grössten Teil den zu Tage tretenden Egoismus auf unserem politischen Gebiete, die oft von höchster Wichtigkeit ist. Dieses Thema ist daher der Tagesordnung einverleibt worden.

Turnen. Deutsche Turnweisen haben während des Jahres an Leben gewonnen. Für diese und gegen die Auswüchse des Sports an amerikanischen Schulen hatte unser geistvoller Kollege H. M. Ferren eine scharfe Lanze eingesetzt. Leider ist er nun verhindert, sie zu gebrauchen. Er hatte seine Weihnachtsferien dazu verwendet, in den wichtigsten Städten des Ostens mit der ihm eigenen Gründlichkeit Material für sein Referat zu sammeln, wobei Ihrem Präsidenten das Vergnügen wurde, ihm in Baltimore und Washington als Führer dienen zu dürfen. Anhaltende Überanstrengungen verschlimmerten späterhin ein schon lange währendes Augenleiden, so dass der so Schaffensfreudige von seinen Ärzten nach Sierra Madre, Californien, geschickt wurde, um dem drohenden Dämon der Blindheit zu entgehen. Möge dem lieben Freunde dort eine baldige Wiederherstellung werden! Herr Turnlehrer Fritz Krimmel wird das aufgestellte Thema behandeln.

Das deutsche Volkslied. Die Bedeutung des deutschen Volksliedes als Erziehungsmittel auch für amerikanische Schulen soll bei dieser Tagung hervorgehoben werden. Die Turner arbeiten rüstig für die Einführung deutscher Turnvereine an den öffentlichen Schulen und haben, wie bereits angekündigt, in einer Reihe von Staaten gute Erfolge erzielt. Es ist zu wünschen, dass mit der Einführung und dem Ausbauen des deutschen Unterrichts an unseren Schulen auch die von der deutschen Volksseele kommenden Lieder verständnisinnige Beachtung finden. Dabei müssten viele Vereine freilich

selbst das deutsche Volkslied pflegen und den Kunstgesang Berufssängern überlassen.

Neue deutsche Rechtschreibung. Auf den vom 36. Lehrertage erlassenen Aufruf an die deutschamerikanische Presse haben bereits mehrere Zeitungen die neue Rechtschreibung eingeführt, andere wollen es nach und nach tun. Den Tageszeitungen scheint es schwer zu sein, den Umstieg zu vollziehen, da die Schriftsetzer mit der Neuerung immer noch zu wenig einverstanden sind.

Allgemeiner Deutscher Sprachverein. Die auf demselben Lehrertag bereits erwähnten Ziele und Bestrebungen des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins sollen auf jetziger Tagung zu weiterem Verständnis gebracht und ihnen dadurch neue Freunde und Förderer gewonnen werden. Dasselbe gilt auch für die von Herrn Bibliothekar Richard E. Helbig mit so viel Fleiss und Ausdauer eingerichtete deutsche Abteilung in der New York Public Library.

Statistisches. Genaue statistische Mitteilungen über den deutschen Unterricht hierzulande haben in unserem Programm hervorragende Berücksichtigung erfahren. Sie konnten noch in der elften Stunde weiter ausgedehnt werden, als es die vorgelegte Tageseinteilung erkennen lässt, indem es uns gelang, auch einen Referenten aus den Neuenglandstaaten zu gewinnen. Der Ihnen zur Vorlage kommende Bericht des Schatzmeisters erweist einen günstigen Stand unseres Bundesvermögens.

Die Hudson-Fulton Feier. Zu der vom 26. September bis 2. Oktober währenden Hudson-Fulton Feier ist dem Lehrerbund in Verbindung mit dem Pressklub und der Vereinigung alter deutscher Studenten ein Wagen zur Verfügung gestellt worden. Herr Dr. A. Hoelper wird dabei den Lehrerbund vertreten.

Überseeische Mitarbeiter. Zum Schlusse sei den Herren Gymnasialprofessor Heinrich Maurer in Mannheim, Lehrer Willy Loetzsch an der Bezirkschule in Dresden, Schriftsteller Richard Lesse in Berlin, sowie auch Fräulein Julia Faber, Lehrerin an der Baron von Rothschild Töchterschule in Jerusalem, und Fräulein Fanny Graff, Leiterin des Collegio Aleman zu Havana, verbindlicher Dank ausgesprochen für freundlichst übermittelte schriftliche und gedruckte Mitteilungen aus ihren Berufsfeldern.

So werden denn dieser Tagung mancherlei Punkte vorgelegt, mit der festen Zuversicht, dass deren Besprechung fruchtbringend nachwirken wird. Wie die Schulen mehr durch das Wirken, was sie anregend vorbereiten, als was sie wirklich abschliessend schaffen, so auch eine Tagung wie die unsere. Auf dem weiten Felde unseres öffentlichen Erziehungswesens sind im Laufe seines 39jährigen Bestehens schon wertvolle Früchte durch den Lehrerbund gepflegt und gezogen worden, und wer vermag zu sagen, wie viele jetzt der Blüte entgegensehen? Der Saft hat oft lange schon seinen Kreislauf begonnen, ehe auch das geringste Anzeichen der kommenden Knospe zu gewahren ist.

Denke doch keiner, ermüdet und vielleicht etwas enttäuscht vom langen Kampf, unsere Verhandlungen und Beschlüsse seien von wenig Bedeutung. Vertrauen wir bei all unserer Arbeit der Zeit, sie ist eine mächtige Zerstörerin, aber auch eine mächtige Baumeisterin. Wie viele der vom Naturwesen Mensch in die Zeit gestreuten Keime haben sich zu Bäumen ent-

wickelt, deren Wipfel in die Ewigkeit hineinragen werden. Gedenken wir Lehrer und Erzieher auch hier der Worte unseres Schiller:

„Tausend Keime zerstreuet der Herbst, doch bringet kaum einer Früchte; zum Element kehren die meisten zurück.

Aber entfaltet sich auch nur einer, einer allein streut
Eine lebendige Welt ewiger Bildungen aus.“

Carl Otto Schoenrich, Präsident.

Der Bericht wurde entgegen genommen und wegen verschiedener darin enthaltenen Empfehlungen an das Komitee für Beschlüsse verwiesen.

Präsident Schoenrich machte auf das Ableben zweier Mitglieder während des verflossenen Vereinsjahres, nämlich des Dr. Paul O. Kern von der Universität Chicago und des Prof. Ernst Wolf von der Universität St. Louis, aufmerksam und ersuchte Dr. H. H. Fick, der beiden Verstorbenen in einem kurzen Nachrufe zu gedenken. Herr Fick entledigte sich dieses Auftrages in tief empfundenen Widmungsworten, worin er der Verdienste der entschlafenen Erzieher gebührend gedachte.

Als erster Vortragender erhielt nun Prof. E. W. Bagster-Collins vom Teachers' College der Columbia Universität, New York, das Wort über das Thema „Beobachtungen auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts.“ *

Als Korrerent verfocht Dr. C. A. Krause, der Leiter des neusprachlichen Unterrichts an der Jamaica-Hochschule, New York, den viel radikaleren Standpunkt zu Gunsten der neuen direkten Methode des Sprachunterrichts. Er betonte vor allem, dass es weniger auf Grammatiken oder Vokabularien, als vielmehr auf den Lehrer ankomme, und dass die erste Forderung die nach einer strengen Prüfung der Lehrer auf ihre Kenntnisse und Lehrerbefähigung sei.

An die Ausführungen schloss sich eine lebhafte Debatte, an der sich Dr. Rudolf Tombo, sen., Dr. Monteser, Fräulein Anna Karger und Dr. Prehn beteiligten. Als den Kampf der alten und der neuen Schule, oder der direkten und indirekten Methode, hätte man die Debatte bezeichnen können, wenn auch unverkennbar bei allen Rednern die Überzeugung zum Durchbruch kam, dass das alte rein grammatische Erlernen einer lebenden Sprache gegenüber der neuen aus dem Leben schöpfenden und sich an es anschliessenden Methode sicherlich im Nachteil sei. Wegen Ablaufs der dafür festgesetzten Zeit musste die Debatte abgebrochen werden.

Herzlicher Beifall begrüßte den Kongressabgeordneten Richard Bartholdt von St. Louis, als Präsident Schoenrich ihn der Versammlung als nächsten Redner vorstellte. Sein Thema lautete: „Staatsbürgerliche Erziehung.“

Nach der Erfrischungspause stand Dr. C. J. Hexamer, Präsident des Deutsch-amerikanischen Nationalbundes, mit einem Vortrage über „Schule und Haus“ auf dem Programm; allein, da Herr Hexamer infolge Erkrankung seine Abwesenheit telegraphisch entschuldigt hatte, wurde Herrn Dr. H. H. Fick, Leiter des deutschen Unterrichts in den öffentlichen Schulen Cincinnatis, das Wort erteilt zu seinem Vortrag: „Erfolgreicher Deutschunterricht in den amerikanischen öffentlichen Schulen.“

Im Anschluss an diesen Vortrag wurde beschlossen, mit dem Deutschamerikanischen Nationalbund in Verbindung zu treten, um Herrn Ficks Vortrag in fünfzigtausend Exemplaren drucken zu lassen und sie als Propaganda-Mittel in zweckmässiger Weise zu verteilen.

* Sämtliche Vorträge und die schriftlich ausgearbeiteten Korreferate dieses Lehrertages — auch einige der nicht verlesenen — sind in dieser Doppelnummer der „Monatshefte“ abgedruckt.

Festbankett der N. Y. Staatszeitung. Am Abend desselben Tages gab die N. Y. Staatszeitung, oder vielmehr ihr Präsident, Herr Herman Ridder, zu Ehren der Teilnehmer an diesem Lehrertage im grossen Saale der Liederkranzhalle ein Bankett, wie wohl noch keines glanzvoller und reichhaltiger den Lehrern veranstaltet worden war. Um der Affäre ein möglichst vornehmes und eindrucksvolles Gepräge zu verleihen, hatte der Gastgeber Vertreter der hohen Diplomatie, nämlich Baron von Richthofen von der deutschen Botschaft in Washington und Baron Hye von Gluneck von der österreichisch-ungarischen Botschaft, sowie andere hohe Herren aus der New Yorker Gesellschaft zu Gaste geladen. Dieses Festbankett wird den Teilnehmern sicherlich noch lange in angenehmster Erinnerung bleiben.

Zweite Hauptversammlung.

Donnerstag, den 1. Juli 1908.

Nach Eröffnung der zweiten Sitzung um zehn Uhr erstattete Herr Max Griebisch, Direktor des deutschamerikanischen Lehrerseminars in Milwaukee, mündlich Bericht über die Tätigkeit dieser Anstalt, indem er ausführte: Das Seminar habe wie in früheren Jahren seine grosse und schöne Aufgabe, Lehrer heranzubilden, die in der deutschen und in der englischen Sprache vollständig bewandert sind, mit bestem Gelingen erfüllt. Als einen besonderen Vorzug der Ausbildung am Seminar bezeichnete Herr Griebisch den Umstand, dass damit Normalklassen verbunden sind, die den Seminaristen die durchaus erforderliche Gelegenheit geben, sich in der praktischen Lehrtätigkeit auszubilden, ein Vorzug, den amerikanische Lehrerbildungs-Anstalten oft nicht, vielfach nicht in gleich ausgiebiger Weise ihren Schülern zu gewähren vermögen. Leider musste er auch die alte Klage über den Mangel genügender Geldmittel vorbringen, der die intensive Arbeit und die Erreichung der vorschwebenden Ideale ganz wesentlich beeinträchtige. Wenigstens ein Kapitalfonds in Höhe von \$100,000 sei nötig, führte er aus, um das Institut auf eine dauernd gesunde Basis zu stellen.

Anschliessend an diesem mündlichen Bericht verlas Herr Theo. Sutro, der Vorsitzer des New Yorker Staatsverbandes des Deutschamerikanischen Nationalbundes, einen eindringlichen Appell zur Erhaltung der deutschen Sprache und unseres Seminars in Milwaukee, „der Pflegestätte für deutschamerikanische Pädagogen.“

Herr Sutro knüpfte an seine Ansprache, die ebenfalls in dieser Nummer zum Abdruck gelangte, die Mitteilung, dass der New Yorker Staatsverband beschlossen habe, von den ihm angehörigen etwa 400 Vereinen, abgesehen von der Kopfsteuer, einen Beitrag von je \$2 zugunsten des Unterhaltungsfonds des deutschen Seminars in Milwaukee zu fordern. Würden die anderen Staatsverbände diesem Beispiel folgen, so würde eine hübsche Summe zusammenkommen, die alljährlich für die Zwecke des Seminars verwendet werden könnte.

Dr. H. H. Fick trat insbesondere für die Begründung und Ausgestaltung eines Stipendienfonds ein, der im Interesse fleissiger junger Leute zur Verfügung stände. In jeder Stadt mit deutschem Unterricht solle für die Schaffung eines solchen Fonds gesorgt und darüber aber auch die richtige Kontrolle geübt werden. Herr Griebisch dankte für Herrn Sutros Unterstützungsplan und stellte in Aussicht, dass bei Verwirklichung des Garantiefonds als erster und nächster Fortschritt eine Sommerschule am Lehrerseminar eingerichtet würde.

Professor A. W. Spanhoofd, Leiter der Abteilung für moderne Sprachen an den Hochschulen in Washington, D. C., hielt hierauf einen Vortrag über das Thema: „Warum soll der fremdsprachliche Unterricht in der Elementarschule beginnen?“

Der für diese Frage aufgestellte Korreferent, Seminardirektor Griebsch, begrüsste mit grosser Freude, dass es gerade ein Hochschullehrer sei, der für die Elementarschule als Trägerin des ersten fremdsprachlichen Unterrichts eintrete. Das sei ein Zeichen des allmählich sich durchdringenden Gedankens, die Grenzen zwischen Elementar-, Hochschulen und Universitäten zu verwischen und zur Einheitsschule hinzuarbeiten, die in Deutschland auf dem besten Wege sei. Er erklärte sich mit allen Ausführungen des Vortragenden einverstanden und fügte den Gründen noch hinzu, dass, abgesehen vom Gedächtnisse, der Elementarschüler für den Sprachunterricht aus dem Grunde besonders befähigt sei, weil seine Sprachorgane noch die nötige Biegsamkeit und Bildsamkeit besässen, die für eine reine Aussprache notwendig sei; im späteren Alter werde eine reine Aussprache fast ausnahmslos nicht mehr erreicht. Auch das Vertrauen des Schülers und seine Hingabe an den Lehrer bezeichnete er als Grinde, die dem Elementarunterricht die erste Stelle im fremdsprachlichen Unterricht einräumen müssten.

Dr. Gustav Straubenmüller, Hilfssuperintendent der öffentlichen Schulen von New York, der als nächster Vortragender auf dem Programm stand, war leider ebenfalls erkrankt und nur das Gebot des Arztes hat ihn, wie Herr Rochow berichtete, veranlasst, dem Lehrertage fern zu bleiben, da er mit ganzer Seele dessen Bestrebungen auf Ausdehnung des deutschen Sprachunterrichts unterstützte. Sein Thema lautete: „Wie soll der deutsche Unterricht in den Elementarschulen erteilt werden?“ Herr John P. Rochow, Präsident des Deutschen Spezialehrer-Vereins von New York, hat diese Frage in seinem Korreferat, das er nach der Erfrischungspause verlas, eingehend beantwortet.

Die Debatte, die sich an diesen Vortrag anschloss und an der sich vor allem die Herren Dr. Prehn, Richter und Julius Blume beteiligten, zeigte, dass alle Versammelten über die Grundzüge der Art und Ausdehnung des deutschsprachlichen Unterrichts in den amerikanischen Schulen einer und derselben Meinung sind.

Leider war auch ein anderer Vortragender, Professor H. M. Ferren von der Allegheny Hochschule in Pittsburg, an einem Augenleiden schwer erkrankt und auf Antrag von Dr. Fick wurde beschlossen, dem erkrankten Kollegen telegraphisch die Sympathie der Anwesenden zu übermitteln und ihm baldige Genesung zu wünschen.

Herr Fritz Krimmel, Leiter des Turnunterrichts an den öffentlichen Schulen New Yorks, hatte, als Korreferent des Herrn Ferren, das Thema „Militarismus und Sport in der amerikanischen Schule“ kurz aber erschöpfend schriftlich ausgearbeitet und verlas sein Referat zum Schluss der Sitzung.

Am Nachmittag hielten die Alumnen des deutschamerikanischen Lehrerseminars eine Versammlung ab und machten darauf einen gemeinschaftlichen Ausflug nach Coney Island. Zur selben Zeit war für die Lehrertagsbesucherinnen eine Kaffeegesellschaft im Vereinshause des „Arion“ arrangiert und Abends waren die männlichen Lehrer Gäste bei einem fröhlichen Kommers des deutschen Pressklubs.

Schlussversammlung.

Freitag, den 2. Juli 1909.

Der Prüfungsausschuss des deutschamerikanischen Lehrerseminars unterbreitete folgenden Bericht, der angenommen wurde:

An die 37. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Der unterzeichnete Ausschuss beeckt sich, das Ergebnis seiner soeben beendeten Inspektion des Lehrerseminars zu unterbreiten.

A. Prüfungsbericht. Wir haben die schriftlichen Prüfungsarbeiten im deutschen und im englischen Aufsatz, in deutscher und englischer Grammatik und in der Geschichte der Pädagogik eingehend geprüft und zensiert. Desgleichen haben wir den mündlichen Prüfungen am 20. und 21. Juni in den folgenden Fächern und Klassen beigewohnt: für die Abiturienten in deutscher und englischer Literatur, Pädagogik und Weltgeschichte; für die erste Seminarklasse in Psychologie und Geometrie, und für die zweite Vorbereitungsklasse in der Physiologie. Ausserdem wohnten wir den Probelektionen sämtlicher Abiturienten bei.

Die Oberklasse des Seminars bestand im abgeschlossenen Jahre aus sechs regelmässigen weiblichen Zöglingen und einer Spezialschülerin, die in Anbetracht ihrer anderartigen, in Deutschland erworbenen Vorbildung sich nur an dem Unterricht in deutscher und englischer Literatur, englischer Grammatik, Psychologie und Pädagogik beteiligte, in diesen Fächern aber sich den regelmässigen Prüfungen mit ausgezeichnetem Erfolg unterzog.

Was die Leistungen der Zöglinge betrifft, sind wir von den Ergebnissen sämtlicher Prüfungen der schriftlichen sowohl wie der mündlichen, einschliesslich der abgelegten Lehrproben, befriedigt. Die Seminaristen haben auch in diesem Jahre mit Lust und Eifer und seltener Ausdauer gearbeitet, und die mit dem Reifezeugnis entlassenen sind nach unserer Überzeugung sowohl in theoretischer als praktischer Hinsicht für ihren zukünftigen Beruf angemessen vorbereitet.

B. Die Seminararbeit im allgemeinen. Der Prüfungsausschuss hat in diesem Jahre besonders ausgedehnte Gelegenheit gehabt, sich von der Arbeitsweise und den Leistungen des Seminars eingehend zu unterrichten. Ausser der vorschriftsmässigen Inspektion am Jahresschluss durch sämtliche Mitglieder, nahmen zwei von uns auf besondere Einladung des Vollzugsausschusses in den ersten Tagen des Monats März eine besondere Inspektion vor, durch welche uns die Gelegenheit gegeben wurde, den regelmässigen Unterricht unter normalen Verhältnissen gründlicher kennen zu lernen. Wir sind auf diese Weise zu der Überzeugung gekommen, dass die vor zwei Jahren eingeführte Erweiterung und Umgestaltung des Seminars in bezug auf Eintrittsbedingungen und Klasseneinteilung sich vorzüglich bewährt hat und dass gerade die unter den neuen Verhältnissen organisierten Klassen zu den schönsten Hoffnungen berechtigen.

Die Leitung der Anstalt ruht nach unserem übereinstimmenden Urteil in durchaus zuverlässigen Händen. Direktor Griebsch setzt nach wie vor seine besten Kräfte in aufopfernder Weise für das Gedeihen der Anstalt ein und macht durch seinen wachsenden Ruf als einer der ausgezeichnetsten Schulmänner des Landes der ihm unterstellten Anstalt die grösste Ehre. In seiner Arbeit wird er durch einen fähigen und pflichtgetreuen Lehrkörper unterstützt. Es versteht sich von selbst, dass, wie an jeder guten Schule, Personalveränderungen von Zeit zu Zeit unausbleiblich sind, da einerseits nicht alle Lehrkräfte, selbst bei hervorragender Tüchtigkeit, imstande sind, unsere zum Teil eigenartigen Anforderungen zu erfüllen und wir auch anderseits unsern Lehrern nicht im Wege stehen können, wenn sich ihnen anderwärts die Gelegenheit zu besserem materiellen Fortkommen bietet. Trotz der bedrängten finanziellen Lage können wir aber nicht umhin, auf die Überbürdung der Lehrer hinzuweisen. Das hier verlangte Wochenpensum von 25 bis 28 Unterrichtsstunden überschreitet das tibliche Mass und ermöglicht keine volle Entfaltung der Talente. Das Seminar leidet in diesem Punkte,

wie auch in mancher anderen Hinsicht, an der Unzulänglichkeit der ihm zu Gebote stehenden Geldmittel.

Das Ergebnis der im Deutschamerikanischen Nationalbund eingeleiteten Agitation zur Aufbringung eines neuen Fonds von \$100,000 wird binnen kurzem Klarheit darüber bringen, ob die segensvolle Tätigkeit des Seminars durch weitere Reformen gehoben und ausgedehnt zu werden vermag. Der nächste Wunsch ist ein besserer Besuch unserer Anstalt, besonders vonseiten männlicher Zöglinge.

Hochachtungsvoll

der Prüfungsausschuss.

A. R. Hohlfeld.

J. H. Henke.

Otto Heller.

Nachstehender Bericht des Komitees zur Untersuchung der Schatzmeister-Bücher wurde ebenfalls angenommen:

Das unterzeichnete Komitee hat die Bücher, Rechnungen und Belege des Bundes geprüft und für richtig befunden. Dem Schatzmeister, Herrn Carl Engelmann, sagen wir für die ausserordentlich exakte Führung der Bücher unseren Dank. Der Kassenbestand von \$322.11 ist dem Bundespräsidenten eingehändigt worden.

H. von der Heide.

Friedrich Schroeck.

B. W. Riemer.

Seit dem 3. Juli betrugen die Einnahmen.....	\$719.45
Die Ausgaben	397.34

Ein Einladungsschreiben der Deutschamerikanischen Friedensgesellschaft von New York zum Beitritt in diese Gesellschaft wurde verlesen und mit Dank angenommen. Der Präsident forderte die Anwesenden auf, der Einladung möglichst zahlreich zu entsprechen und sich zwecks Anschlusses an Herrn Dr. A. Hoelper, 732 East 152. Str., N. Y., zu wenden.

Eine Glückwunsch-Depesche vom Technischen Verein von Baltimore zur erfolgreichen Tagung, sowie ein ebensolches Schreiben vom „Verein der Deutschen von der Grafschaft Herkimer“ wurden ebenfalls dankend angenommen.

Der „Unabhängige Bürger-Verein von Maryland“ hatte auf die Einladung des Präsidenten Schoenrich Herrn Hermann Badenhoop als Delegaten ihres Vereins zur Tagung des Lehrerbundes geschickt. Herr Badenhoop, der anwesend war, wurde durch den Präsidenten willkommen geheissen.

Dr. Rudolf Tombo sen. sowie Dr. Geo. Rodemann hielten nun kurze Ansprachen über „Ziele und Bestrebungen des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins“, worauf folgender Antrag, von Herrn Tombo schriftlich unterbreitet, einstimmig angenommen wurde:

„Der zu seiner 37. Tagung versammelte Nationale Deutschamerikanische Lehrerbund erklärt sich mit den Zielen und Bestrebungen des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins einverstanden und empfiehlt seinen Mitgliedern, sich dem Verein entweder als unmittelbare Mitglieder anzuschliessen, oder in ihren Heimatsorten Zweigvereine des „Allgemeinen Vereins ins Leben zu rufen.“

Der Vorschlag, die Gesetzvorlage zur Schaffung eines Unterrichts-Ministeriums im Kabinet des Präsidenten der Vereinigten Staaten zu unterstützen, wurde ebenfalls einstimmig gutgeheissen und beschlossen, dass der Präsident und Sekretär im Namen des Lehrerbundes die betreffende Petition an den Senat und Kongress unterzeichnen sollten.

Prof. A. Busse von der Staatsuniversität zu Columbus und Dr. Otto Heller von der Washington Universität zu St. Louis, die beide als Vortragende für die Schlussversammlung verzeichnet waren, hatten ihre Abwesenheit schriftlich entschuldigt. Da auch Dr. Wm. Rahn von Milwaukee und Prof. Emil Reyl von New York, die über „Das deutsche Volkslied als Erziehungsmittel“ sprechen sollten, nicht erschienen waren, sprang Herr Joseph Winter von New York für diese beiden Herren ein. In freier Rede und in hochpoetischer Sprache pries Herr Winter das deutsche Volkslied, das er als das mächtigste und beste Erziehungsmittel in Schule und Hause erklärte.

Prof. Edward Spanhoofd von Concord, N. H., befürwortete in einem kurzen Vortrage die allgemeine Einführung der lateinischen Schreib- und Druckschrift. Seine Ansichten fanden seitens der Herren Sutro und Von der Heide warme Unterstützung.

Der Nominations-Ausschuss, an dessen Spitze Herr Joheph Winter stand, unterbreitete hierauf seinen Bericht inbezug auf Vorschläge und Empfehlungen für den neuen Bundesvorstand, für das Komitee zur Pflege des Deutschen, sowie den Ort für die nächste Tagung. Der Bericht wurde einstimmig angenommen, worauf sich der Bundesvorstand in einer kurzen Pause wie folgt organisierte:

Präsident, Dr. H. H. Fick, Cincinnati; Vize-Präsident, Dr. Rudolf Tombo sen., New York; Schatzmeister, Carl Engelmann, Milwaukee; 1. Schriftführer, Emil Kramer, Cincinnati; 2. Schriftführerin, Mathilde Walke, Cincinnati. Beisitzer: C. O. Schoenrich, Baltimore; Max Griebsch, Milwaukee; Mathilde Neeb, Dayton, O.; Carl Herzog, New York.

Das „Komitee zur Pflege des Deutschen“ besteht aus:

Prof. A. W. Spanhoofd, Washington, D. C.; Dr. A. Busse, Columbus, O.; Hugo Goeppert, Newark; Peter Herzog, St. Louis; Marie Walz, Cleveland. Als Ort für die nächstjährige Tagung wurde Cleveland, O., empfohlen. Der Ausschuss für Beschlüsse unterbreitete zum Schluss folgenden Bericht:

Dankesbeschlüsse.

Der Nationale Deutschamerikanische Lehrerbund wünscht allen, die durch Rat und Tat zu dem schönen Gelingen des 37sten Lehrertages beitragen, den herzlichsten Dank abzustatten. Die Tage ernster Arbeit, die Stunden fröhlichen Beisammenseins werden sicher jedem Beteiligten unvergesslich bleiben.

Im besonderen aber möchte die Versammlung Anerkennung zollen der Festbehörde, dem Ortsausschusse und dem Damenausschusse für die in so umsichtiger Weise getroffenen Vorbereitungen für die Tagung, den Herren Hubert Cillis, Vorsitzer des Empfangsausschusses und Präsident des Deutschen Liederkranzes, Dr. Rudolf Tombo, sen., Vorsitzer des Ortsausschusses, Patrick F. McGowan, Präsident des Stadtrates, Herman A. Metz, Comptroller, als Vertreter der Stadt, und Dr. Louis Haupt, Mitglied des Schulrates, sowie Fr. Henni Hubel, die in so beredter Weise die Gäste begrüssten, dann Herrn Hermann Ridder von der Staatszeitung Co. für das opulente Bankett, Herrn Emil E. Boas für die Einladung zum Besuche des Pracht dampfers „Augusta Victoria“ und die daran sich anschliessende Bewirtung, dem „Deutschen Liederkranz“ für die Überlassung seiner herrlichen Räumlichkeiten, in denen sich jeder Besucher sofort heimisch fühlten musste, dem „Arion“ für die Erlaubnis, die Halle zur Abhaltung des von dem Damenkomitee mit Fr. A. Constantini als Vorsitzenden arrangierten Damencafées zu benutzen, dem Pressklub für den gelungenen Kammers, Herrn Theo. Vogt,

dem Buchhalter des Liederkanzes, und schliesslich den Herren Ludwig F. Thoma und Josef Winter für ihre unermüdliche Sorge um das Wohl der Gäste.

Der Presse gebührt der Dank für die eingehende Berichterstattung der Verhandlungen, dem Bundesvorstande für die geschickte Leitung der Geschäfte des Bundes und der Tagung, ferner allen Rednern und Sängern, dem „Männerchor“ und dessen Dirigenten.

Das Komitee empfiehlt, dem Ausschusse für „Pflege des Deutschen“ die Summe von \$50.00 zu bewilligen.

Dem Wunsche vieler Lehrer und Lehrerinnen, den Lehrertag nach der Feier des 4ten Juli abzuhalten, sollte in der Zukunft Rechnung getragen werden.

Betreffs der Empfehlung des Bundespräsidenten, Herrn C. O. Schoenrich, die Frage der Abhaltung getrennter Tagungen für Lehrer des Ostens und solche des Westens zu erwägen, erachtet das Komitee eine solche Absonderung gegenwärtig kaum wünschenswert.

Das Komitee erkennt die Wichtigkeit einer geeigneten Belehrung über die den künftigen Staatsbürgern zukommenden Rechte und Pflichten an und empfiehlt eine dahinzielende Agitation im Anschluss an die Bestrebungen des D. A. Nationalbundes.

Achtungsvoll

Dr. H. H. Fick, Vors.
Anna Karger.
E. Spanhoofd
Herman Badenhoop.

Die Dankesbeschlüsse, sowie auch die in dem Bericht enthaltenen Empfehlungen wurden einstimmig gutgeheissen.

Nachdem noch Herr Dr. Fick in einigen herzlichen Worten die Anwesenden zum Besuche der nächsten Jahresversammlung des Lehrerbundes in der schönen Waldstadt am Eriesee eingeladen hatte, erklärte Herr Schoenrich den 37. Lehrertag für vertagt.

Nachmittags folgte man einer Einladung des Herrn Emil L. Boas, des General-Agenten der Hamburg-Amerika Linie, das prachtvolle Schiff „Kaiserin Augusta Victoria“ zu besichtigen. Nach einem längeren Rundgang durch sämtliche Räume des Riesendampfers gab es diverse Erfrischungen, worauf ein Gruss an das deutsche Kaiserpaar gekabelt wurde. Damit fand das offizielle Vergnügungs-Programm des Lehrertages seinen Abschluss.

Emil Kramer, Schriftführer.

Beobachtungen auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts.

Von Prof. E. W. Bagster-Collias, Teachers' College, Columbia University, New York.

In diesem Vortrag möchte ich nur ein paar Fragen kurz besprechen, die, meiner Meinung nach, mit einer besseren Organisation des deutschen Unterrichts in den Sekundärschulen zu tun haben.

1. Sollen das College und die Sekundärschule ganz dieselbe Art von Lehrbuch gebrauchen?
2. Ist es jetzt zweckmässig, einen bestimmten Wortschatz für den Schulgebrauch aufzustellen?
3. Soll auch eine mündliche Prüfung für die Aufnahme im College stattfinden?

Es ist nicht lange her, dass wir die gleiche Methods des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität hatten,—nämlich die Übersetzungsmethode, und diese Zustände herrschen immer noch. Man braucht dieselbe Lehrweise bei Knaben von 14 Jahren wie bei Studenten von 18. Das Alter, die Reife und Dauer des Kursus werden wenig in Betracht gezogen. An beiden Gattungen von Anstalten lehrt man also nach demselben Lehrbuch, welches fast überall auf dieselbe Weise eingepaakt wird. Man wählt auch dieselben Texte zum Lesen, und im College wie in der Schule werden sie gleich flüchtig und oberflächlich übersetzt.

Es ist schade, dass so viele den Unterricht in den modernen Sprachen erst auf der Universität erhalten. Eine Sprache erst mit dem 18ten Lebensjahre zu lernen anfangen, heisst in den meisten Fällen sie nur übersetzen lernen. Der Universitätslehrer muss notwendig ein sehr einfaches, einseitiges Verfahren einschlagen — die Grammatik wird rasend schnell durchgenommen, dazu haben wir die althergebrachte Routine, das Hin- und Herübersetzen. Ich will den Unterricht, wie wir ihn in den meisten Colleges beobachten, nicht tadeln. Er könnte allerdings bedeutend besser werden. Es sind gar zu viele jungen Lehrer angestellt, die weder Erfahrung noch pädagogisches Talent besitzen. Allzuoft bekümmern sie sich gar nicht um pädagogische Forderungen. Das gehört hier aber nicht zur Sache. Die rasche Einführung in die Sprache durch beständige Übersetzungen von leichten Texten ist wohl das höchste in den unteren Universitätsklassen erreichbare Ziel. Es ist zwar meistenteils eine sehr oberflächliche, einseitige Kenntnis, die der Student dort gewinnt, man hat aber keine Zeit, eine gründlichere, vielseitigere zu lehren. Wir können anders in der Sekundärschule arbeiten. Wir haben die Zeit und die Gelegenheit, einen weit gediegeneren und vernünftigeren Sprach-

kursus aufzubauen. Durch den Gebrauch von wohlgeplanten Sprechübungen haben einzelne Lehrer schon Hervorragendes geleistet. Wenn ich mich aber nicht irre, haben die Mehrzahl unserer Lehrer bis jetzt keinen klaren Begriff von dem Wert der Sprechübungen. Entweder ist das der Fall oder sie sind nicht imstande, diesen wichtigen Teil des neusprachlichen Unterrichts allein, ohne Hülfe zu organisieren und glücklich durchzuführen. Unsere Lehrer brauchen Führer, vor allem brauchen sie Lehrbücher, die ihnen jeden Schritt des Weges klar machen.

Auf der Universität, wie ich schon sagte, wird man wenig Zeit für Sprechübungen finden. Dort muss der Lehrer sich mit dem Übersetzungsverfahren begnügen. In der Sekundärschule dagegen, wo der Kursus 3 oder 4 Jahre dauert, sollte man den mündlichen Gebrauch der Sprache als einen der grundlegenden Bestandteile der neusprachlichen Methodik betrachten.

Man sollte nach zwei verschiedenen Methoden unterrichten, und doch werden dieselben Lehrbücher auf der Universität wie in der Schule benutzt. Das ist nach meiner Meinung ein grosser, pädagogischer Fehler. Jede Art Anstalt sollte ein Lehrbuch haben, welches der dortselbst gebrauchten Lehrweise genau entspricht. Der Gebrauch desselben Lehrbuches hat in den letzten Jahren unsere Fortschritte ungemein gehindert und hemmt sie immer noch. Wir sind weit hinter anderen Nationen zurückgeblieben, und viele Lehrbücher, die wir an Sekundärschulen benutzen, sind zum Teil daran schuld. Unsere Lehrer und Lehrerinnen müssen, wie ich schon sagte, Führer und anregende Lehrbücher haben. Und sie sind besonders notwendig, wenn es heisst, eine Reformbewegung glücklich vom Stapel laufen zu lassen. Wer sind aber die Verfasser der vielen grammatischen Lehrbücher? Nicht alle, Gott sei Dank, aber die Mehrzahl sind von Universitätslehrern geschrieben. Können wir verlangen, dass der Lehrer an dem College das richtige Verständnis für unsere jetzigen Probleme habe? Und er hat es in den meisten Fällen auch nicht. Er unterrichtet Studenten, er schreibt immer im Hinblick auf die jungen Studenten. Er kann nicht anders schreiben, denn nur so weit reicht seine Erfahrung. Missverstehen Sie mich nicht, meine Damen und Herren. Diese Bücher haben in früheren Jahren grosse Dienste geleistet, und sie sind immer noch sehr brauchbar, aber nur auf der Universität. Die Sekundärschule sollte ein Lehrbuch anderer Art haben. Das Buch müsste die methodischen Ergebnisse der letzten Jahre wiederspiegeln. Der Verfasser würde besonders den mündlichen Gebrauch der Sprache auf jeder Seite des Lehrbuches betonen. Und wer ist besser geeignet, das ideale Lehrbuch der Zukunft zu schreiben, als der praktische Lehrer an der Sekundärschule. Die Universitätslehrer waren früher unsere Führer in der Sprache sowohl wie in der Methodik. Und dieser Zustand ist leicht erklärlich. Sie hatten im allgemeinen eine höhere Bildung genossen, und

es waren auch noch andere Gründe für diese Führerschaft vorhanden. Wir haben aber jetzt Lehrer, viele Lehrer, die nicht nur genügende Kenntnis der Sprache besitzen, sondern auch, was jetzt von besonderer Wichtigkeit ist, reiche praktische Erfahrung und pädagogische Fähigkeit. Einige haben schon Tüchtiges geleistet. Die brauchbarsten Lehrbücher, die wir überhaupt besitzen, haben Schulmänner als Verfasser.

Deutschland hat bekanntlich Grossartiges auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts geleistet. Das muss jeder, der seine Schulen besucht, zugeben. Wer sind die Führer drüben, wer sind die Verfasser der vielen musterhaften Lehrbücher? Die Herren Universitätslehrer? Nur in äusserst seltenen Fällen. Es sind tüchtige Schulmänner, die aus Erfahrung wissen, was das Gymnasium, das Realgymnasium und die anderen Schularten leisten können. Schulmänner sind die Sachverständigen, wenn es sich um die Methodik des neusprachlichen Unterrichts handelt. So sollte es auch in diesem Lande sein, so muss es in der Zukunft werden, wenn der fremdsprachliche Unterricht recht gedeihen soll. Wir müssen selbstständiger arbeiten dem College gegenüber. Wir müssen selbst das Endziel des fremdsprachlichen Unterrichts festsetzen und den Weg, der dorthin führt, klar bezeichnen.

Es ist hier nicht am Platze, das Lehrbuch der Zukunft ausführlich zu beschreiben. Ehe ich aber zum zweiten Teile des Vortrages übergehe, erlaube ich mir doch ein paar Bemerkungen darüber.

Wir haben jetzt eine ganze Menge grammatische Lehrbücher. Fast jedes Jahr erscheint wieder ein neues. Fast alle, ich erinnere mich augenblicklich nur einer einzigen Ausnahme, bieten den gesamten grammatischen Stoff. Die Anordnung der Redeteile ist verschieden. In der einen Grammatik wird der Gebrauch der Präpositionen ausführlich behandelt, in der anderen betont der Verfasser den Konjunktiv u. s. w. Diese Lehrbücher sind aber gewissermassen vollständig. Während des Sprachkursus braucht der Lehrer eigentlich keine andere Grammatik in die Hände des Schülers zu geben. Das ist ja selbstverständlich ganz in der Ordnung, sagen Sie. Sollen unsere Schüler am Anfang etwa eine halbe Grammatik haben und erst später die andere Hälfte bekommen?

Der grammatische Anfangsunterricht ist bei uns traditionell geworden. Wenn ich mich nicht irre, nehmen die Schüler beinahe alle, wenn nicht alle Kapitel der deutschen Grammatik im ersten Jahre des Kursus durch. In späteren Unterrichtsjahren wird alles wiederholt und hier und da ausführlicher behandelt. Man will schnell zum Lesen eines zusammenhängenden Textes übergehen. Deshalb hält man es für nötig, den Schülern so schnell als möglich einen Überblick von dem ganzen grammatischen System zu geben. Im ersten Jahre also, ja sogar im ersten Halbjahr, werden alle Formen eingepaakt. Die meisten Verfasser von Lehrbüchern scheinen mit dieser Art des grammatischen Studiums zufrieden zu sein.

Wenigstens wird das Material so gestaltet, dass die Schüler es in einem Jahre durchjagen können. Dieses grammatische Verfahren hat in den Colleges wohl seine Berechtigung. Dort ist das Ziel anders als in den Sekundärschulen. Dort brauchen die Studenten nur eine passive Kenntnis der grammatischen Formen. Wenn sie die Formen erkennen, sie richtig auffassen, genügt es. Man braucht keine genaue Kenntnis von der Deklination der Eigenschaftswörter zu besitzen, wenn man bloss ins Englische übersetzen will. Der Schüler in der Sekundärschule dagegen sollte die grammatischen Formen beherrschen, sie frei gebrauchen können.

Es ist meine Meinung, dass wir einen grossen pädagogischen Fehler machen, wenn wir die ganze Grammatik in einem Schuljahre zu lehren versuchen. Die deutsche Grammatik ist ungemein schwer, sie ist viel zu reich an Formen, als dass die Schüler sie in einem Jahre bewältigen könnten. Sie brauchen viel mehr Zeit dazu und reichhaltige sowie mannigfaltige Übungen. Bei den jetzt herrschenden Zuständen lernen unsere Schüler nichts Gründliches. Es ist und bleibt nur verworrenes Zeug, was sie im Kopfe haben. Die Formen und deren Gebrauch folgen viel zu rasch hintereinander. Es ist den Schülern nicht genug Zeit gegeben, ein grammatisches Prinzip zu erfassen und sich zu eignen zu machen. Ehe sie einen klaren Begriff von der Bedeutung der Beugung und selbst dem einfachen Gebrauch der deutschen Kasus haben, ist der Lehrer mit den Hauptwörtern und Eigenschaftswörtern einstweilen fertig. Und so geht es weiter. Es hat Eile, denn der Lehrer weiss, dass er das ganze Lehrbuch vor dem Ende des Jahres durchnehmen muss. Im zweiten Unterrichtsjahre wird oft eine andere Grammatik gewählt, eine schwerere. Da aber die Arbeit im ersten Jahre nur oberflächlich getan war, so wird es auch im zweiten der Fall sein. Denn hier hat man keine Zeit, Grammatik allein zu treiben. Der Schüler muss jetzt lesen, viel lesen, so und so viele Seiten lesen. Im zweiten Jahre sucht man also zu retten, was zu retten ist. Das ist ja übertrieben, sagen Sie. Ja, ich gebe es gern zu. Haben Sie aber die Arbeiten der Kandidaten zur Aufnahme im College durchgesehen? Wenn nicht, tun Sie es, wenn sich die Gelegenheit darbietet. In der Sache selbst habe ich recht. Unsere Schüler würden viel Besseres in der Grammatik leisten, wenn wir am Anfang des Sprachkursus mehr Zeit darauf verwendeten.

Die Ergebnisse des ganzen Sprachkursus hängen viel mehr, als man jetzt annimmt, von dem Unterricht des ersten Jahres ab. Wenn das Sprachmaterial in diesem Zeitraum gründlich verarbeitet wird, dann und nur dann dürfen wir die Endergebnisse ruhig abwarten. Während dieser ersten Periode heisst es immer: „Eile mit Weile“. Nicht viel oberflächlich, sondern wenig tüchtig lernen. Ich glaube, dass das Hauptergebnis des ersten Jahres darin besteht, dass die Schüler den Mechanismus der Sprache, wie die Franzosen es ausdrücken, lernen. Sie lernen die fremde

Sprache als Instrument zu handhaben. Sie lernen, wie man eine Sprache lernen soll — die Methode. Dazu brauchen sie nur einen kleinen Teil der grammatischen und syntaktischen Formen. Erst nachdem sie wissen, was es heisst, eine Fremdsprache gründlich zu studieren, wird der Lehrer rasch vorwärts gehen dürfen.

Der erste grammatische Kursus sollte sich also über mehr als ein Jahr erstrecken. Ich schlage mindestens zwei Jahre vor. Unsere Lehrbücher müssten sich danach richten. Es ist mir einerlei, ob das ganze Material sich in einem Buch findet. Man braucht nur eine genaue Verteilung des Materials für jedes Unterrichtsjahr zu bezeichnen.

Ich will die Einzelheiten, z. B. die Anordnung der Redeteile, die Lesestücke und Arten der Übungen nicht erörtern. Ich möchte nur ein Wort hinzufügen. Das erste Buch sollte hauptsächlich dazu dienen, die Schüler richtig in die Sprache einzuführen. Vor allem würde der Verfasser den mündlichen Gebrauch der Sprache überall betonen. Er sollte durch reichhaltige Übungen versuchen, möglichst viel Sprachgefühl zu erwecken. Das zweite Lehrbuch würde das im ersten Jahre durchgenommene Material wiederholen, um später vielleicht mit kleinen Änderungen im Lehrbetrieb fortzufahren.

Sprechübungen bilden, wie ich schon früher gesagt habe, einen sehr wichtigen Bestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts. Es ist aber ungemein schwer, sie zweckmässig zu gestalten und durchzuführen. Man will das Sprechen nicht zum Endzweck des Unterrichts machen, bei unseren jetzigen Zuständen wäre das töricht. Man hat auch keine Zeit für Sprechübungen, die zu weiter nichts führen, als den Kindern ein paar idiomatische Wendungen beizubringen. Der Lehrer muss immer auf seiner Hut sein. Wenn er sie zu intensiv betreibt, dann kommen andere Elemente des Sprachkursus zu kurz. Wenn er das Sprechen nur oberflächlich lehrt, richtet er viel Schaden an. Sprechübungen sind ein künstliches Mittel, erstens den Unterricht überhaupt lebendiger zu machen, und zweitens gewinnt der Zögling durch deren vernünftigen Gebrauch am leichtesten und am sichersten eine Kenntnis der grammatischen Formen und einen wertvollen Wortschatz.

Ich glaube, wir könnten die Wirksamkeit von diesem Teil des Sprachunterrichts erhöhen, wenn wir den Charakter der Sprechübungen und den Umfang des Wortschatzes bestimmten. Bis jetzt haben die Lehrer an den Sekundärschulen keinen Leitfaden, nach denen sie ihre Sprechübungen einrichten könnten. Welche Gegenstände sind zu Schulgesprächen am besten geeignet, und in welchem Umfang sollte der Lehrer sie verarbeiten? Welchen Wortschatz sollte er dieser Arbeit zu Grunde legen? Können wir diese Fragen auf eine befriedigende Weise beantworten? Ich glaube, wir können es. Unsere Führer müssen sogar bald eine Antwort zu diesen Fragen finden. Es gibt eine grosse Menge Lehrer und Lehrerinnen, die

nicht imstande sind, einen Sprachkursus ohne methodische Hülfe glücklich durchzuführen.

Wir haben schon einige grammatischen Lehrbücher, die den mündlichen Gebrauch der Sprache betonen, und in den letzten paar Jahren sind Bücher erschienen, die geeigneten Stoff zu Sprechübungen enthalten. Es fehlt uns aber an einem gründlich ausgearbeiteten Plan, den alle Sekundärschulen sich zum Muster nehmen könnten. Wir möchten wissen, welcher Stoff sich zum Anfangsunterricht eignet, und welcher für das zweite Jahr u. s. w.

Ich will hier aber nur den Wortschatz zu diesen mündlichen Übungen kurz erörtern. Wir unterscheiden, wie Sie wohl wissen, einen aktiven und einen passiven Wortschatz. Die erste Art enthält diejenigen Wörter, die der Zögling sofort anwenden kann, sei es im Gespräch oder in freien schriftlichen Arbeiten. Der andere, der passive Wortschatz, ist viel umfangreicher und enthält ausser den Wörtern im täglichen Gebrauch eine Menge solcher Wörter, die der Literatursprache angehören. Der Schüler versteht sie gewöhnlich, wenn er sie gedruckt sieht, aber sie sind ihm nicht wie die anderen in Fleisch und Blut übergegangen. Mit dem passiven Wortschatz habe ich hier nichts zu tun. Es handelt sich um die Möglichkeit, eine Auswahl von Wörtern zu treffen, die Lehrer bei den Sprechübungen von grossem Nutzen finden würden. Es ist nicht leicht, hier etwas Tüchtiges zu leisten. Dazu brauchte man eine Kommission. Ich bin aber fest überzeugt, dass wir in der Zukunft den Charakter der Sprechübungen und den dazu gehörenden Wortschatz ebenso genau ausarbeiten und bestimmen müssen, wie wir es dem grammatischen Material schon getan haben. Wir wollen diese Übungen durchaus nicht mechanisch machen. Auf keinen Fall. Wir wollen sie nur zweckmässig einrichten. Wir wollen die knappe Zeit wohl gebrauchen, sie nicht mit planlosem Geschwätz vergeuden.

Wie gross soll dieser Wortschatz sein und von welcher Art?

Würde es zu viel von den Schülern verlangt sein, wenn sie täglich sechs Wörter frei gebrauchen lernten? — sagen wir also 25 die Woche. Nach dieser Berechnung würden ihnen nach vier Jahren zwischen 2500 und 3000 Wörter zur Verfügung stehen.

Ich muss gestehen, dass ich den nötigen aktiven Wortschatz nicht ausgerechnet habe. Aber die Zahlen, die ich angeführt habe, scheinen mir hoch genug für unsere Zwecke. Nach meiner Erfahrung dürfen wir die Zahl 3000 nicht übersteigen. Ich glaube, es würde besser sein, sie zwischen 2000 und 2500 zu halten, dann würde der Lehrer öfter Gelegenheit finden, die Wörter im Unterricht anzuwenden.

Wie könnte man ans Werk gehen, diesen aktiven Wortschatz auszuwählen? So viel scheint mir klar: Er kann weder unmittelbar aus der Umgangssprache noch ausschliesslich aus der Literatursprache herrühren.

Beide Quellen müssen benutzt werden. Im ersten Falle würde man das Sprechen als Endziel des fremdsprachlichen Unterrichts zu stark betonen. Im zweiten Falle würde man die Sprechübungen erschweren. Es würde ihnen an Frische und Natürlichkeit fehlen. Das verständige Lesen deutscher Texte muss uns immer als Hauptziel des Unterrichts vorschreiben. Das Sprechen, wie nützlich es sein mag, ist und bleibt ein künstliches Mittel, den Schüler am schnellsten und am besten ans Ziel zu führen. Auf der einen Seite also dürfen wir in den Sprechübungen unsere Schüler nicht nur Ausdrücke aus der Umgangssprache lehren. Auf der anderen Seite müssen wir nicht ausschliesslich die weitverbreiteten Lese-texte der Arbeit zu Grunde legen. In beiden Fällen würde der Wortschatz zu einseitig ausfallen.

Professor Bierwirth hat einen sehr wertvollen Versuch zur Gründung eines Wortschatzes gemacht in der Schrift "Words of frequent occurrence in ordinary German". Er hat bekannte Lesebücher und Texte, die in den ersten und zweiten Unterrichtsjahren gelesen werden, zur Grundlage seiner Arbeit gemacht. Dieser Wortschatz ist aber für einen Sprach-kursus von vier Jahren nicht vollständig genug. Die Umgangssprache ist darin zu schwach vertreten. Man müsste auch wissen, welche Texte benutzt worden sind, und wie oft jedes Wort darin vorkommt.

Ehe ein Ausschuss ans Werk ginge, müsste er eigentlich zuerst eine Art Lesekanon aufstellen, sowohl wie einen bestimmten Plan von Sprechübungen im Auge haben. Das würde in der Tat eine riesige Arbeit sein und bei den jetzt herrschenden Zuständen sich leicht einer scharfen Kritik aussetzen. Ein neuer Lesekanon ist uns aber dringend nötig. Die alten Listen, die vor 10 Jahren in dem Bericht des Com. of 12 erschienen, befriedigen uns lange nicht mehr. Voriges Jahr hat ein Ausschuss der Mod. Lang. Assoc. einen schwachen, sogar lächerlichen Versuch gemacht, diese alten Listen zu revidieren, sie wieder auf die Höhe zu bringen. Dieses Jahr werden diese Herren wieder den Versuch machen. Erinnern Sie sich aber des ersten Teiles meines Vortrages. Ich habe dort gesagt, Schulmänner verstehen Schulverhältnisse viel besser als der Universitätslehrer. Sie und nicht die Universitätslehrer sollten die Führer in allen Fragen des neusprachlichen Unterrichts in der Schule sein. Geben Sie selbst einen Lesekanon heraus.

Ich habe sehr wenig Bestimmtes über die Anordnung eines solchen Wortschatzes hinzuzufügen. Im allgemeinen sollte die objektive Sprache stark betont werden. Es wäre auch wünschenswert, als Proben wenigstens, den Wortschatz für jedes Jahr anzugeben. Selbstverständlich brauchen Lehrer diesen Listen nicht sklavisch zu folgen. Sie sollen nur als Richtschnur dienen. Man könnte den Wortschatz nach anderen Gesichtspunkten anordnen, z. B. nach Redeteilen und besonders nach Sprach- und Inhaltsgruppen, bei wichtigen Wörtern auch einige Redewendungen an-

geben. Das sind ja fast alles selbstverständliche Dinge und mit Ausnahme der Verteilung in Gruppen für die einzelnen Unterrichtsjahre leicht auszuführen.

Nehmen wir an, dass eine tüchtige Kommission eine den Lehrern befriedigende Lösung dieses Problems fände, dass wir einen Schulwortschatz hätten, auf welche Weise könnte dessen Gebrauch den Unterricht fördern? Ich glaube, dass er nicht nur Lehrern, sondern auch zukünftigen Verfassern von Lehrbüchern von grossem Nutzen sein würde. Jetzt macht jeder Verfasser seine Auswahl der Wörter selbst. Gewissermassen hat das seine Berechtigung. Wenn wir aber die vielen grammatischen Lehrbücher prüfen, findet man gar zu wenig Übereinstimmung in dieser sehr wichtigen Sache. Und obgleich ein Verfasser sich an diesen, sagen wir amtlichen Wortschatz nicht gebunden zu fühlen braucht, so muss er doch diesen Teil seiner Arbeit genau prüfen, er muss sehen, dass eine angemessene Zahl der amtlichen Wörter in seinem Werk vorkommen.

Wenn Lehrer und Verfasser von Lehrbüchern wirklichen Gebrauch von dieser Sammlung machten, so würden wir bald eine viel grössere Einheit im neusprachlichen Unterricht sehen. Hier in New York wenigstens scheint fast jede Schule, ja sogar in vielen Schulen fast jeder einzelne Lehrer seinen eigenen Weg zu gehen. Sie müssen ihre Schüler natürlich zu den Prüfungen vorbereiten; sonst findet man wenig Einklang weder im Unterrichtsziel noch in der Lehrweise. Hier legt man viel Gewicht auf den mündlichen Gebrauch der Sprache, dort lehrt man Deutsch wie eine tote Sprache. An derselben Schule werden in den 'Anfängerklassen verschiedene Lehrbücher benutzt, zum Teil also ein verschiedener Wortschatz gelehrt. Das ist schade, und es sollten solche Verhältnisse in einem grossen Schulsystem nicht existieren. Fortschritte sind dadurch ungemein erschwert. Trotz dieses grossen Mangels an Übereinstimmung im Unterrichtsziel und in der Lehrweise hier in New York, würde die Einführung von einer Art amtlichem Wortschatz die Lage etwas verbessern. Die Leistungen der Schüler würden gewiss gleichmässiger ausfallen. Lehrer der neueren Richtung könnten ihn als Grundlage für die vielen mündlichen und schriftlichen freien Arbeiten benutzen. Andererseits könnten Lehrer, die sich wenig um Sprechübungen bekümmern, die Wörter durch Übersetzungsübungen eindrillen.

Die fremdsprachlichen Unterrichtsziele und das Lehrverfahren haben in den letzten Jahrzehnten in Europa einen mächtigen Umschwung erfahren. In diesem Lande haben wir auch die Wirkungen der Veränderungen in der Methode gespürt. Es wird an vielen Orten bei uns nach der sogenannten direkten Methode tüchtig gelehrt. Wir haben doch Fortschritte gemacht. Wie steht es mit den Aufnahmeprüfungen? Habe ich nicht recht, wenn ich sage, dass die Aufnahmeprüfungen ganz auf dem alten Standpunkte stehen? Sie tragen denselben Charakter wie von alters her.

Übersetzungen in und aus der fremden Sprache werden aufgegeben. Es wird nach grammatischen Formen u. s. w. gefragt. Man sucht aber vergebens nach Fragen, die prüfen, wie weit die Kandidaten zu einer wahren Kenntnis der Sprache gekommen sind, wieviel Sprachgefühl sie besitzen, was sie sich während der Schulzeit von der Sprache zu eigen gemacht haben. Mit anderen Worten, wie weit sie die Sprache mündlich und schriftlich beherrschen.

Es kann wohl sein, dass die Mehrzahl der Kandidaten nichts besseres leisten können als englische Sätze in schlechtes Deutsch zu übertragen. Ich glaube aber, dass die tüchtigsten Lehrer in diesem Lande es mit Freuden begrüssen würden, wenn ihre Schüler im freien mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Fremdsprache geprüft werden könnten. Diese neue Art Prüfung brauchte man nicht obligatorisch zu machen. Wir sind leider noch nicht bereit einen solchen Schritt zu wagen. Jedem sollte man die freie Wahl lassen. Ich rate nur, dass man jedem Kandidaten die Gelegenheit biete, einige Fragen zu beantworten, die seine praktische Beherrschung der Sprache feststellen würden.

Wenn unsere Schüler auch mündlich geprüft würden, so glaube ich, dass dadurch eine Menge Lehrer, die sich heute wenig oder gar nicht mit Sprechübungen beschäftigen, angeregt würden, einen Versuch damit zu machen. Gar viele Lehrer haben mir gesagt: Die Prüfungen verlangen keine praktische Fertigkeit. Warum soll ich Zeit darauf verwenden? Ich habe wichtigeres zu tun. Es ist zweifellos ein grundfalscher Standpunkt, etwas zu unterlassen, weil es nicht gerade verlangt wird. Wir finden aber eine viel höhere Lehrerkasse. Darunter gibt es Lehrer und Lehrerinnen, welche sagen: „Ja, ich würde sehr gern mit meinen Schülern Sprechübungen treiben, sie in jeder Klasse stark betonen, aber ich habe keine Zeit dazu. Wir müssen uns so wie so abquälen, um unsere Klassen zu den Prüfungen vorzubereiten. Und Sie wissen, die Regents u. s. w. wollen gar nichts von praktischem Können wissen.“ Ich weiss aber ganz genau, solche Lehrer haben doch Zeit dazu, und ich bin fest überzeugt, dass ihre Schüler die Prüfungen weit besser bestehen würden, wenn sie sich mehr mit mündlichen Übungen beschäftigten. Es gibt zu viele Lehrer, die keinen Mut haben. Wenn jemand vorangeht und ihnen den Weg zeigt, folgen sie, ohne zu fragen, warum oder wohin. Wenn man etwas von ihnen verlangt, tun sie es. Die Änderung im Charakter der Aufnahmeprüfungen, die ich vorgeschlagen habe, würde also einigen von diesen furchtsamen Lehrern die nötige Anregung geben. Und mit der Zeit machen wir hoffentlich radikale Reformer aus ihnen.

Ich bin zu Ende. Ich habe diese Fragen absichtlich nur aufgestellt, sie nicht ausführlich behandelt. Ich weiss ganz genau, dass viele meiner Zuhörer anderer Meinung sind. Gegen die Aufstellung eines Wort-

schatzes lassen sich leicht Einwürfe machen. Man könnte dadurch den Unterricht noch mechanischer machen, als er jetzt ist. Es lassen sich auch wohl noch andere Einwendungen machen, die ich jetzt gern hören möchte.

Staatsbürgerliche Erziehung.

Kongressabgeordneter **Richard Bartholdt**, St. Louis, Mo.

Alle wohlmeinenden Pädagogen sind sich darüber einig, dass das Hirn der Schulpflichtigen nicht mit unnützem Ballast beschwert werden sollte. Wenn es aber an die Beantwortung der nächstliegenden Frage geht, nämlich was unnütz sei und was nicht, dann ist es mit der lieben Einigkeit vorbei. Reines Wissen ist in seiner allumfassenden Gesamtheit von Nutzen, so lange es wirklich reines Wissen und ungeschmückte Wahrheit ist; aber dennoch kann es nicht die Aufgabe der Schule sein, alles, was die Menschheit in ihrem Wissensdrange als Wahrheit anerkannt hat, in das jugendliche Hirn hineintropfen zu wollen. Vieles, was also die Schule unmöglich leisten kann, muss dem Leben überlassen bleiben. Gerade in der Ausmerzung des angeblich Überflüssigen, sowie in der Auswahl des Nützlichen können aber arge Sünden begangen, d. h. es kann des Guten zu viel, aber auch zu wenig getan werden. Das Zuviel gilt namentlich da, wo man von der reinen Wissenschaft abweicht und die geradezu verbrecherische Sünde begeht, tendenziös gefärbte Thesen als Wahrheit aufzutischen. Ich erinnere als Beispiel hier nur an den in amerikanischen Schulen eingeführten physiologischen Unterricht, wodurch den Schulkindern die Schädlichkeit des Alkoholgenusses klargemacht werden soll. Solcher Unterricht ist nicht nur einseitig, sondern, weil tendenziös, geradezu verwerflich und wird ohne Zweifel vielfach zu einer gefährlichen Irrlehre. Es ist völlig in Ordnung, die Jugend mit einigen Grundregeln der Gesundheitslehre bekannt zu machen, und wir Deutscheramerikaner bekämpfen ja den Prohibitionswahn gerade mit dem Argument, dass Nüchternheit nicht durch Gesetze und den Polizeiknüppel eingebläut werden kann, sondern nur ein Ergebnis vernünftiger Erziehung sei; aber der Unterricht in der Hygiene sollte nie über eine Warnung vor dem Übermass im Genuss hinausgehen. Zu lehren, dass Alkohol nicht nur im Übermass, sondern an sich schädlich sei, ist ein gewagtes und mehr als zweifelhaftes Unterfangen, weil sich die Gelehrten darüber durchaus nicht einig sind; in der Tat fällt ein Vergleich zwischen den Völkern, welche dieses Genussmittel mässig brauchen, und jenen, die sich dessen ganz enthalten, zugunsten der ersteren aus. Wenn unsere Zivilisation an dem Grundsatz

festhalten will: „Die Wissenschaft und die Lehre ist frei“, so ist es nicht nur nötig, die Wahrheit zu lehren ohne Rücksicht auf Partei, Religion oder Staatsangehörigkeit, sondern die Lehre muss auch frei gehalten werden von jedweder Tendenz, selbst dann, wenn eine tendenziöse Färbung einer scheinbar guten Sache förderlich wäre. Das Gute kann eben niemals durch eine Lüge gefördert werden. Hier hat die amerikanische Pädagogik ein Gebiet betreten, das besser unberührt geblieben wäre. Anstatt der Jugend die allgemeine Lehre beizubringen, dass alles Übermass im Essen wie im Trinken gesundheitsschädlich sei, sucht man durch erwiesene Übertreibungen vor einem einzelnen Genussmittel ihren Abscheu zu erwecken. Ich führe dies nur als ein Beispiel dafür an, wie sehr unter Umständen durch ein Zuviel des Unterrichts gesündigt werden kann.

Der eigentliche Zweck meiner Anführungen ist aber, auf eine Lücke, und zwar eine sehr bedenkliche, in unserem Unterrichtsplan aufmerksam zu machen, ein Zuwenig, worüber sich der freiheitsliebende Volksfreund mit Recht zu beklagen hat. Meiner Meinung nach wird nämlich die Pädagogik ihren Obliegenheiten gegenüber dem Staat nicht gerecht, wenn sie es verabsäumt, den ihr anvertrauten Knaben über seine staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten aufzuklären, und dieser Versäumnis macht sie sich heute noch immer schuldig. Es mag eine Zeit gegeben haben, wo Lesen, Schreiben und Rechnen unter Zugabe von etwas Geschichte und Geographie als Lehrfächer genügten, aber dass dies auch den heutigen Anforderungen entspräche, wird wohl niemand behaupten wollen. In einer Monarchie, wo Gehorchen ohne Denken die erste Bürgerpflicht ist, und wo der Untertan von oben herab am Gängelbande geführt wird, mag es unnötig sein, den letzteren über seine politischen Rechte aufzuklären, aber in einer Republik erscheint es mir als ein Gebot zwingender Notwendigkeit, dass der Staatsbürger völlig im klaren darüber ist, was er dem Staat schuldet und was unter bestehenden Gesetzen der Staat ihm schuldig ist, denn die Freiheit des einzelnen, die Wohlfahrt der Gesamtheit, die Sicherheit der staatlichen Grundlagen und die gesunde soziale und politische Entwicklung—alles dies hängt in einem Freistaat von dem durch Wissen und Kenntnisse bedingten Willen dessen ab, der das Stimmrecht ausübt. Die gebieterische Pflicht des Staates, dem angehenden Bürger die geistigen Mittel zur verständnisvollen Ausübung dieses heiligen Rechtes auf den Lebensweg mitzugeben, ergibt sich daraus eigentlich ganz von selbst. Welche Folgen eine Versäumnis in dieser Beziehung haben kann, lehrt uns schon die Geschichte des alten Rom, wo ein Patriziertum das Heft in der Hand hatte und die republikanische Regierungsform durch Klassen und Kliquenherrschaft und durch Ausschluss der Massen des Volkes von den Regierungsgeschäften zu einem Zerrbild gemacht war. Die sicherste Grundlage eines gesunden Staatswesens und die beste Gewähr für sein Gedeihen sind nicht geschriebene Gesetze und Verfassungen, sondern die

Bildung und Vaterlandsliebe der Massen des Volkes. Die Schule wird aber erst dann zu einer wahren Grundfeste des Staates, wenn sie den an gehenden Stimmgeber durch staatsbürgerliche Erziehung davor bewahrt, schlauen politischen „Machern“ als wissen- und willenloses Werkzeug in die Hände zu fallen, und ihn in den Stand setzt, sein hohes Recht in intelligenter Weise auszuüben. Ein beständiges und hartnäckiges Verkennen dieser Wahrheit und das Versäumnis, politische Erziehung in das Kurriculum der Volksschulen aufzunehmen, muss einem auf dem Willen der Stimmgeber beruhenden Freistaat früher oder später zum Verhängnis werden.

Ich erwähnte den einseitigen physiologischen Unterricht als ein Beispiel des Zuviel im amerikanischen Erziehungswesen. Nun gestatten Sie mir auch ein Beispiel für das Zuwenig anzuführen, welches uns lehrt, wie infolge einer Unterrichtslücke die Maulwürfe an den Grundlagen der Republik nagen, und wie das Volk aus purer Unwissenheit an diesem Zerstörungswerk sogar selbst mithilft. Meines Erachtens unterliegt es keinem Zweifel, dass das Umsichgreifen des Prohibitionswahnes nur der krasse Unkenntnis der allereinfachsten staatspolitischen Grundlehren zuzuschreiben ist. Wir wissen, dass das Zusammenleben der Menschen es für jeden notwendig macht, einen Teil seiner natürlichen Rechte aufzugeben. Das war nötig, um auch jedem anderen den Genuss seiner Rechte zu ermöglichen. Mit anderen Worten, während es in der Macht des einzelnen stünde, dem Nachbarn die Hühner zu stehlen, hat er sich der Macht zu stehlen begeben müssen, um das Eigentumsrecht des Nachbarn unangestastet zu lassen. Und so haben wir, wie schon gesagt, in allen Handlungen, die an sich unrecht oder unsittlich sind oder gegen die Rechte des Nächsten verstossen, unsere natürlichen Rechte aufgeben müssen. Hiermit ist aber auch die Grenze dieses Verzichtes genau gezogen, d. h. weiter darf dieser Verzicht nicht gehen, sonst kommen wir von dem Gebiet der menschlichen Bewegungsfreiheit auf das der Sklaverei. Damit ist schon gesagt, dass das, was an sich nicht unrecht und unsittlich ist und nicht mit den Rechten des Nächsten im Konflikt steht, auch nicht gesetzlich verboten werden darf, und dass Gesetze, die dies dennoch verbieten, einfach tyrannisch sind. Sicherlich sollte dies der Jugend schon in der Schule klar gemacht werden. Über die angegebene Grenze hinaus darf aber das Selbstbestimmungsrecht der Menschen nicht eingeschränkt werden, und der Spielraum, der demselben gelassen ist inbezug auf alle Fragen des Gewissens, der persönlichen Gewohnheit und der Regelung der eigenen Lebensweise, darf niemals gschmälert werden, auch wenn eine Mehrheit dies wollte. Vor der Majestät der Person muss in solchen Dingen also selbst die in einem Freistaat allmächtige „Majorität“ ehrerbietigst Halt machen, und Fragen, was wir essen und trinken und wie wir uns kleiden sollen, welche Bücher wir lesen, wie wir unsere freie Zeit verbrin-

gen und in welche Schule wir unser Kinder schicken wollen, dürfen von rechtswegen nie durch Abstimmung, durch Mehrheit oder Gesetz geregelt werden, weil sie der Geist der Freiheit schon längst in ganz bestimmter Weise geregelt hat, indem er ihre Entscheidung dem freien Ermessen des einzelnen anheimstellt. Der Geist unserer freien Einrichtungen hat in diesen Dingen einen heiligen Zirkel um den Bürger gezogen, und wenn dieser Zirkel erst einmal von verhetzten und irregeleiteten Mehrheiten überschritten werden darf, dann wird es kein Halten mehr geben, dann wird heute dieses, morgen jenes „reguliert“, und mit der Freiheit des Individuums ist es für immer vorbei. Ist aber erst diese Säule geborsten, dann ist das reiche Erbe der Väter dieser Republik, ich möchte sagen, ruchlos vergeudet und der stolze Bau unserer politischen Einrichtungen muss stürzen über Nacht.

Wir sehen, was hier auf dem Spiele steht, wahrlich nicht viel weniger, als zur Zeit des Bürgerkrieges. Dennoch zeigen die andauernden Siege der Prohibitionisten, denen unwissende Massen obendrein zu jubeln, wie wenig der wahre Inhalt dieser Frage verstanden wird und wie wenig die heutige Generation ihre ererbte Freiheit zu würdigen weiß. Weil einer unter Hunderten Zahnweh hat, ist man bereit, allen die Köpfe abzuschneiden, und die Freiheit, welche mit unermesslichen Opfern von Gut und Blut errungen ward, verkauft man schnöde für ein Linsengericht. Ist es da ein Wunder, wenn die Einsichtigeren laut die Schule um Hilfe anrufen, um sie gegen die staatsgefährliche Reaktion und die fanatische Unwissenheit ins Treffen zu führen? In der Tat gibt es kein anderes Mittel, das reiche Erbe amerikanischer Freiheit auf die Dauer zu erhalten und der Unterwöhlung unseres politischen Fundamentes Einhalt zu tun, als die Jugend schon in den letzten Jahren des Elementarunterrichtes über den Wert der Freiheit, die Bedeutung unserer politischen Einrichtungen und den Umfang persönlicher Rechte aufzuklären, und niemand wird behaupten wollen, dass dies eine zu schwere Aufgabe wäre.

Ich bin Ihnen allen zu Dank verpflichtet für die mir gegebene Gelegenheit, vor dem deutschamerikanischen Lehrerbund eine Lanze für dieses grosse Ziel zu brechen, und hoffe, dass dasselbe in Ihren Beschlüssen gebührend erwähnt werden möge. Der deutsche Schulmeister hat nach Moltke den deutsch-französischen Krieg gewonnen. Möge der künftige Geschichtsschreiber sagen können, dass der deutschamerikanische Schulmeister unsere demokratische Freiheit gerettet habe!

Erfolgreicher Deutschunterricht in amerikanischen öffentlichen Schulen.

Von Dr. H. H. Fick, Leiter des deutschen Unterrichts in den öffentlichen Schulen von Cincinnati, O.

Vor vierzig Jahren schon schrieb ein hüben und drüben anerkannter Pädagoge: „Ergänze, wenn du es kannst, den Deutschen durch den Amerikaner, oder den Amerikaner durch den Deutschen, und du schaffst den mächtigsten Träger und Beförderer humaner Kultur, der je gelebt hat; du erzeugst einen Menschen, der nur unter den edelsten Griechen, nur unter den stolzesten Männern aus der Zeit der Römerstugend seines Gleichen findet. Die Ergänzung müsste allerdings der rechten Art sein.“ Und im Verlaufe seiner Ausführungen heisst es: „Gediegener, auf tüchtiger Sachkenntnis basirter Fleiss, Achtung vor dem Wort, Talent jener Geselligkeit, die beim schäumenden Becher Befriedigung für Geist und Herz gewährt und verlangt, Gründlichkeit in der Erkenntnis, Tiefe in der wissenschaftlichen Auffassung, rege Empfänglichkeit für die Gedanken, deren Ziel und Inhalt das allgemein Menschliche ist, reiches, tiefes, vielseitiges Gemütsleben — das sind die Lichtseiten im deutschen Nationalcharakter. Ergänze sie durch die Gewandtheit und Kühnheit des praktischen Amerikaners, durch das Berechtigte und Grosse in seinem Patriotismus, durch die stolze Sicherheit seines Auftretens, durch seinen Scharfblick in der praktischen Kombination, durch die Sicherheit und Leichtigkeit in seinem Auffassen und Anfassen des Sichdarbietenden, durch das Grossartige und Noble in seiner Liberalität!“

Diese Verschmelzung der Eigenart des Deutschen mit der des Amerikaners geht vor sich: wie und wo aber könnte dem wünschenswerten Ergänzungswerke besser Vorschub geleistet werden, als durch den deutschen Lehrer in der amerikanischen Schule? Glücklicherweise hat die deutsche Pädagogik nie eines bestimmenden Einflusses auf die Entwicklung der Schulen dieses Landes ermangelt.

Vieles von dem Besten, was in den Schulen dieses Landes erreicht worden ist, darf getrost auf Rechnung deutscher Einsicht und deutscher Anregung gesetzt werden. Erinnern wir uns, dass grosse Anstrengungen gemacht wurden, den unvergleichlichen Comenius, den Reformator des Erziehungswesens, aus Deutschland für Amerika zu gewinnen. „Die Schulen, welche die deutschen Religionsgesellschaften des vorigen Jahrhunderts — des 18. — gegründeten“, sagt Dr. Brühl in einer trefflichen Rede bei dem zweiten Stiftungsfeste des deutschen Pioniervereins von

Cincinnati, „übertrafen die bestehenden englischen durch ihre exakte Lehrmethode derartig, dass ihnen bald Zöglinge aus allen Teilen des Landes zuströmten.“ Auf Grund des Studiums der deutschen Erziehungspläne durch Männer wie Horace Mann und Calwin E. Stowe, ist der Entwurf des amerikanischen öffentlichen Schulsystems ausgearbeitet oder doch umgestaltet worden. Eine der bedeutendsten angloamerikanischen Tageszeitungen, „Chicago Inter-Ocean“, nannte Mann und mit ihm den nun verstorbenen Leiter der Cook County Lehrerbildungsanstalt, Francis W. Parker, „Importeure deutscher Erziehungstheorien.“ Von letzterem heisst es: „Er hat unter seinen Lehren keine aufzuweisen, worauf er ein Erfindungspatent fordern könnte. Andere Lehrer — und Lehrer von Lehrern — mögen ihre Ansichten und Ideen nicht, wie er, aus den Originalquellen schöpfen, aber alle, ob unbewusst oder bewusst, empfangen ihre Inspirationen von dem nämlichen Ursprungsorte und sind deshalb in einem Sinne: „Deutschamerikanische Lehrer“. So wird denn allgemein zugestanden, was einst Diesterweg schrieb: „Die Deutschen sind die Pädagogen Europas, der Welt.“ Unter deutschem Einflusse haben neben den landläufigen „three R's“ andere Unterrichtszweige sich hier eingebürgert oder doch schulgemäss Gestaltung erhalten: das Turnen, das Zeichnen, der Gesang, der Anschauungsunterricht; der Kindergarten wird gepflegt; der Handfertigkeitsunterricht gewinnt Boden; die Lautiermethode ist zu ihrem Rechte gelangt; in der Welt- und Völkerkunde versucht man sich vom alten Schlendrian frei zu machen und strebt den Rechenunterricht in passenderer Weise als früher zu erteilen. Veranschaulichungsmittel werden öfter benutzt und weniger die Textbücher. Elternabende und Fortbildungskurse sind beliebt; gute Übersetzungen und Bearbeitungen deutscher Klassiker der pädagogischen Literatur finden den Weg in die Lehrerbibliotheken. Immer mehr löst sich die amerikanische Schule von den Banden der Überlieferung und streift das Hemnis nativistischer Vorurteile ab.

Es ist wohl begreiflich, dass der Deutsche als Gegenleistung, und um in noch höherem Masse seiner Aufgabe in der Zukunft genügen zu können, auf Einreihung und Pflege seiner Sprache in Unterrichtsanstalten dieses Landes Anspruch macht. Seine Gründe sind schwerwiegend. Er ist hier Amerikaner, — ein Angehöriger eines Gemeinwesens grosser Errungenschaften und grösserer Möglichkeiten; wie seine Mitbürger nicht-deutscher Abstammung ist er dem Lande und seinen Einrichtungen treu und opferwillig ergeben; er hält die zum Zwecke der Verwaltung und der Erziehung getroffenen staatlichen Veranstaltungen in Ehren und entzieht sich nicht den dadurch entstandenen Pflichten und Bürden; — aber er beansprucht dafür auch das Recht, nach Kräften an einer vernünftigen Ausgestaltung des Volkscharakters zu arbeiten und dementsprechend auf die heranwachsende Jugend einzuwirken. Sehr treffend schrieb vor Jah-

ren Stallo: „Wir sind bereit, uns zu amerikanisieren, aber nicht, uns zwangswise zu anglisieren. Sich amerikanisieren heisst nach unseren Begriffen, sich aufzuklären, seine beschränkten Vorurteile aufgeben, duldsam, grossmütig und frei werden; es heisst nicht, zum Spotte und Gelächter der Götter und Menschen sich in das Gewand fremder Vorurteile und Eigentümlichkeiten hüllen.“ Die Erwerbung gut amerikanischer Gesinnung, die Aneignung eines echten Patriotismus ist Sache der Erziehung. Nicht das Aufgeben der Eigenart, der Abfall von angestammten und überlieferten Sitten und Gewohnheiten macht den guten Bürger, sondern das zielbewusste Üben der besten Kulturerrungenschaften. Das Heimatsrecht als Wahl steht höher als das der Geburt; es recht zu würdigen, dazu dient Belehrung über das, was anderen Nationen zukommt, worin sie zurückstehen oder sich auszeichnen. Nimmermehr aber kann Absonderung und Voreingenommenheit vom Heile sein, wohl jedoch die gründliche Kenntnis fremder Sprachen und der Weltliteratur. Von allen Völkern huldigen die englischer Zunge der Einsprachigkeit am meisten, wenn auch das „talk United States!“ lange nicht mehr so sehr beliebt ist, als früher.

Die Hauptsprache dieses Landes ist das Englische. Jeder vernünftige Hieransässige wird Sorge tragen, diese Sprache möglichst gut zu erlernen. Hat er Kinder oder sonst Familienangehörige, ist es sicher sein Bestreben, dass auch sie die Landessprache bemeistern. Dieses Ziel wird zumeist und nicht selten in bewundernswerter Weise erreicht. Ein amerikanischer Schriftsteller, James L. Ford, sagt in einem Aufsatze: „American Superstitions in regard to Germany“: „The English used by educated Germans is not infrequently much purer than that heard in the common talk of Americans.“ Was liegt nun näher als der Wunsch, dem heranwachsenden Geschlecht ebenfalls die Beherrschung der zweiten Sprache zu ermöglichen? Von der direkt nutzbringenden Bedeutung gar nicht zu reden, fordern kulturelle und ethische Gründe für das Kind deutscher Eltern die Erlernung des Deutschen. Es ist einfach undenkbar, dass ein Kind auf die Dauer Achtung vor Familienbanden haben wird, wenn es die eine und die Eltern eine andere Sprache gebrauchen. Achtet das Kind nicht mehr die Sprache von Vater und Mutter, und es achtet dieselbe nicht, wenn es sich ihrer nicht bedienen kann oder will, so wird es leicht zu eigener Überhebung und zur Geringschätzung seiner Abstammung geführt. Gegner des mehrsprachigen Unterrichts behaupten gelegentlich, dass der Schüler durch ihn zu sehr belastet werde, dass Zeit und Kraft besser verwendet werden könnten, dass Oberflächlichkeit im Denken und Tun eine Folge sei. Dasselbe würde von anderen Fächern stichhaltig sein; übrigens wird es von der Erfahrung widerlegt. Ebenso irrig ist die Angabe, dass der deutsche Unterricht hemmend auf die Fortschritte der Schüler im Englischen wirke. Wenn diese Behaup-

tung immer noch gehört und zweifelsohne geglaubt wird, liegt es an der Oberflächlichkeit, mit der die grosse Menge solchen Fragen entgegentritt. Ein Kenner der Kindesnatur denkt anders. So bezeugen denn zahlreiche, und in vielen Fällen amerikanische Autoritäten, es sei der Unterricht im Deutschen den Fortschritten der Schüler nicht nur in keiner Weise hinderlich, sondern in auffallender Weise förderlich. Hier einige Belege. Von einer im Juni 1847 vorgenommenen Prüfung der Schüler des deutschen Departements der Cincinnati Freischulen heisst es: „Die Gegner dieser Schulen wurden beschämt, denn die Kinder hatten sogar ein besseres Englisch gelernt, als die Kinder, die nur Englisch gelernt hatten.“ Ein St. Louiser Schulbericht enthält die folgende Angabe:

“That the simultaneous study of two languages which are so closely related as are the English and German, results in more satisfactory progress in both than the single study of either, has been pointed out by many educators in this and other countries.”

Ähnlicher Ansicht haben die bekanntesten unter den Schulsuperintendenten dieses Landes zu verschiedenen Zeiten Ausdruck gegeben: unter ihnen Kiddle von New York, Harris von St. Louis, McAllister von Milwaukee und später von Philadelphia, Morgan, Boone und Dyer von Cincinnati, Rickof von Cleveland und viele andere. Keiner hat sich begeisteter zugunsten des Deutschen erklärt als Peaslee von Cincinnati. Auf meiner jüngst im Interesse des Lehrerbundes unternommenen Reise, während der ich Schulen in Dayton, Columbus und Cleveland, Ohio, sowie in Erie, Pa., besuchte, fand ich diese dem Deutschunterricht günstige Stimmung ausnahmslos bei jeder von mir befragten Lehrkraft. Als eine weitere Bestätigung mögen hier die Antworten folgen, welche ich auf Anfragen im Laufe des letzten Jahres von angloamerikanischen Schulvorstehern Cincinnatis erhielt. G. W. Burns, Prinzipal der 18. Distriktschule, schreibt:

“Our best pupils, those making the best and most satisfactory progress, evincing the readiest intellectual grasp and best mental growth and development are the pupils found in this department.”

Der Leiter der Salmon P. Chase Schule fällt das folgende Urteil:

“In an experience of more than twenty-one years in schools in which German was studied by a large number of pupils, and where I have, in many instances, taught classes taking exclusively English, and others taking both English and German, I have found that, on the whole, the classes taking both languages did the best work. The study of the German, instead of retarding the progress of the pupils, seemed to aid it. In observing the success of former pupils in after-years, whether in higher institutions of learning or in life, I have noticed most notable success on the part of those who studied both languages when with me.”

Und nur noch eine Zuschrift aus vielen ähnlichen. Der letztjährige Vorsitzer des Vereins Cincinnati Schulprinzipale, W. C. Washburn, sagt unter anderem:

"It has been my yearly observation that pupils lose nothing in their English progress because of their studies in German; they seem rather to get firmer hold of the English branches and become even more reliable in them than the pupils of the English department."

J. A. Shawan, Superintendent der Columbuser Schulen, gibt an:

"Experience shows that our German pupils are not only able to carry this extra branch and do the required amount of work in the other subjects, but they gain a greater power of application and can dig better in the High School than the majority of pupils who have studied English only. This power, I take it, comes from the broader training gained from the study of the German language."

Eine Lehrerin von langjähriger Erfahrung, Frl. Bettie A. Dutton, Leiterin der Kentucky School in Cleveland, gibt folgendes Urteil ab:

"I have again been comparing the results of our examinations in English for admission to our city High Schools with those of former years, and I find it still true that the pupils studying German excel in the English examinations. Our pupils who study German are by far the best in their English."

Eine Anerkennung dieser Angaben liegt in der Tatsache, dass fast allerorten die Klassen, deren Zugehörige beide Sprachen betreiben, die von den Lehrkräften begehrtesten sind, trotzdem sie durchgängig die grössere Zahl der Kinder umfassen und eine kürzere Zeit einzelnen Fächern gewähren — in den vorzüglichen Prüfungsergebnissen deutschlernender Zöglinge und deren Stellung in der Rangordnung höherer Lehranstalten — sowie in dem oft gemachten Zugeständnis seitens der Schulbehörden, es seien die besten der im englischen Departement unterrichtenden Lehrer und Lehrerinnen diejenigen, welche ursprünglich in deutschen Klassen tätig waren.

Solche Erfolge können natürlich nur durch einen ausreichenden, tüchtig erteilten und zielbewusst geleiteten Unterricht erreicht werden. Und selbst an einem derartigen vermisst nur allzu oft Unkenntnis oder Voreingenommenheit, wenn nicht böser Wille, zu mäkeln und zu rütteln.

Es gibt dreierlei Systeme, die bei der Erteilung des deutschen Unterrichts an den öffentlichen Schulen dieses Landes befolgt werden. Da ist erstens das System der Speziallehrer, bei dem die deutschen Lehrkräfte überzählige, also nicht mit der verantwortlichen Leitung einer Klasse betraut sind, sondern entweder ihre Klassen in einem für den Zweck besonders bestimmten Schulzimmer empfangen, oder von einem Klassenzimmer zum anderen gehen und dort, meistens im Beisein des Klassenlehrers, unterrichten. Zweitens kennt man das System, welches besondere Schul-

häuser oder Distrikte den deutschlernenden Kindern anweist. Hier werden sie von deutsch-englischen Lehrkräften unterrichtet, welche beide Sprachen sprechen und in beiden Sprachen lehren. Bei der Befolgung dieses Systems sind alle Lehrer Klassenlehrer. Ein drittes System ist das der Parallel- oder Wechselklassen, welches jedes deutschlernende Kind zwei Lehrkräften, einer deutschen und einer englischen unterstellt, die abwechselnd je in der einen Klasse den deutschen und in der Parallelklasse den englischen Unterricht erteilen. Allen drei Systemen sind gewisse Vorteile, aber auch Nachteile nicht abzusprechen. Bei dem System der Fachlehrer liegt die Gefahr nahe, dem Unterrichte das Minimum der Zeit zugemessen zu haben, und ferner, den erziehlichen Einfluss des Klassenlehrers in Frage gestellt zu sehen. Immerhin ist diese Einrichtung am leichtesten zu bewerkstelligen und unschwer durchzuführen. Das System der besonderen Schuldistrikte oder Sonderklassen für deutschlernende Kinder fordert Lehrkräfte, die in beiden Sprachen tüchtig sind, — solche sind nun nicht leicht zu finden, — ist allerdings billig, besitzt jedoch den grossen Nachteil, dass die Nationalitäten von einander geschieden werden. Das dritte der erwähnten Systeme, mit der Einrichtung der Parallelklassen, hat den Vorzug, dass die Lehrer und Lehrerinnen für die betreffenden Klassen haftbar sind, dass ihnen mehr Zeit zugewiesen werden kann, als bei dem System der Speziallehrer, da ihnen gemeinlich der Unterricht in dem einen oder dem anderen allgemeinen Fache übertragen wird, besitzt aber den Nachteil, dass es nur mit gutbesetzten Klassen zur Anwendung kommen kann. Wo es sich jedoch durchführen lässt, hat es am meisten für sich, da es den deutschen Lehrkräften, die Seite an Seite mit angloamerikanischen Kollegen arbeiten, reiche Gelegenheit bietet, im Sinne fortschrittlicher Erziehung zu wirken.

Die Agitation zur Einführung des deutschen Unterrichtes in öffentlichen Schulen dieses Landes datiert aus den dreissiger Jahren des letzten Jahrhunderts. In Cincinnati gelang es, ihm im September 1840 Aufnahme zu verschaffen. Chicago und St. Louis folgten im Jahre 1865; Cleveland nahm im März 1870 das Deutsche in den Lehrplan der öffentlichen Schulen auf; andere Städte waren nicht zurückgeblieben. Die „Amerikanische Schulzeitung“ zählt Ende 1870 vierundzwanzig Städte auf, in welchen die deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand Eingang in öffentlichen Schulen gefunden hatte; es sind New York, Cincinnati, Chicago, Detroit, Dunkirk, N. Y., St. Louis, Indianapolis, Toledo, Cleveland, Louisville, Washington, Marshall, Mich., Saginaw City, Mich., Terre Haute, Dayton, Evansville, Newark, N. J., Owensboro, Ky., Pittsburg. Die Liste ist keineswegs vollständig; Detroit jedoch ist fälschlich angegeben.

Es ist auf das tiefste zu beklagen, dass einige dieser Städte im Laufe der Zeit Gelegenheit genommen haben, den Deutschunterricht entweder

ganz auf die Hochschulen zu beschränken, wie Louisville und St. Louis, oder ihn doch aus einigen der Klassen zu verbannen, wie es in Chicago, Cleveland und Toledo geschah. Nur schwer lassen sich solche Verluste wieder einbringen; es hat enorme Anstrengungen gekostet, um in Cleveland den Schulrat zur Wiedereinführung des Deutschen im vierten Schuljahr zu bewegen.

Das Lehren der deutschen Sprache sollte mit dem ersten Schuljahr beginnen. Von vielen Seiten ist diese Forderung verneint worden, sicherlich mit Unrecht. Die pädagogische Begründung liegt in der Tatsache, dass ein deutschamerikanisches Kind mit den Anfangsgründen der deutschen Sprache in die Schule kommt und auf diesem Vorhandenen, wie im Englischen, weiter gebaut werden kann, und dass ein nichtdeutsches Kind auf der ersten Schulstufe bei einem Minimum von Lernfächern die Elemente einer zweiten Sprache leichter und besser zu erwerben vermag, als später bei grösserer Anforderung an Zeit und Arbeit. Der wirtschaftliche Grund für die Einrichtung ist die Regel, dass die unteren Schulklassen die weitaus besuchtesten sind, da kaum ein Viertel der in die Schule eingetretenen Kinder bis nach dem fünften Schuljahr verbleibt, und das Aufsparen des Deutschunterrichtes für obere Klassen gleichbedeutend mit einem Vorenthalten desselben für die überwiegend grössste Anzahl der Schüler wäre. Zugunsten der Erteilung des deutschen Unterrichts auf der untersten Schulstufe hat sich wiederholt und entschieden die Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes ausgesprochen. Dr. John B. Peaslee, den seine Erfahrungen in den Cincinnati Schulen aus einem Saulus zu einem Paulus machten, äusserte sich emphatisch:

“The true place to begin the study of the German language is in the lowest primary grade, the first school year.”

Unter den trefflichen Argumenten, welche der Clevelander Schulverein zugunsten der Beibehaltung des deutschen Unterrichts in den Elementarklassen ausarbeitete, finden sich folgende Sätze:

“Only by beginning at an early age can such a practical knowledge of the language be acquired, as will render the scientific study of it in the grammar and high school grades a source of real gain. And it is moreover scarcely to the taste of the pupil of maturer age, the grammar or the high school scholar, to begin, so to speak, with the ABC of the language; if the study be postponed to that age, a feeling arises in him that no doubt operates against his taking up the study. This fact, it would seem to us, cannot be considered one of the least reasons why the study of the additional language should be begun by the pupil right on entering school, in the first school year.”

Die dem Deutschunterrichte gewährte Zeit variiert sehr in verschiedenen Lokalitäten. Es gibt Schulverwaltungen, die nicht mehr als zwanzig

Minuten täglich für den deutschen Unterricht übrig haben, und davon noch gelegentlich abzwacken, bis zu den günstigst gestellten Orten, wo anderthalb Stunden und darüber dessen Pflege reserviert sind. Dass eine allzu knappe Unterrichtszeit von vornherein der Untergang des Faches sein muss, wird wohl nicht bestritten werden.

Zu den Ursachen, welche in dieser oder jener Stadt dem erfolgreichen Betriebe des Deutschunterrichtes entgegenarbeiten, zählt ein Mangel an geeigneten Lehrkräften. Das Milwaukee Seminar kann auch nicht annähernd den Bedarf decken; ebenso wenig wie es die Lehrerbildungsanstalten anderer Orte zu tun vermögen. Nun gibt es aber auch Städte, — ich nenne nur Dayton, — die alle auswärtig vorgebildeten Kandidaten ausschliessen; andere, die ohne Rücksicht auf persönliche Neigung oder Befähigung irgend eine dem deutschen Department entstammende Lehrkraft in den deutschen Unterricht pressen, wie beispielsweise Erie. Eine Lehrerin in dieser Stadt erwähnt dessen:

“The fact is, that some of our young and inexperienced teachers are often criticized and blamed for a condition of things which is due not so much to any fault of theirs, as to their lack of training. When a new German teacher is needed, some one with a German name is chosen and sent to some of the best German teachers with the instruction to observe their methods of teaching. The German name does not always mean a good German; some of my best pupils were of other nationalities. Then how much do you suppose a young beginner will gain from a day's visit, no matter how good the instructor.”

Dass in solchen Fällen trotzdem Erfolge erzielt werden, zeugt von dem Eifer und der Aufopferung einzelner und lässt ahnen, wie viel mehr getan werden könnte. Dann fehlt es hier und dort an einer Übereinstimmung unter den einzelnen Lehrkräften im Hinblick auf Ziel, Unterrichtsstoff und Lehrgang. Es kommt vor, dass in einer Stadt auf einer Stufe ein sehr elementar gehaltenes Buch benutzt wird und in einer benachbarten anderen auf derselben Stufe eines für vorgerückte Schüler geschriebenes. Was aber rückhaltlos anerkannt werden muss, ist die auch unter ungünstigsten Verhältnissen sich zeigende Begeisterung der deutschen Lehrer und Lehrerinnen, ihr Fleiss und ihre Berufstreue.

Im Lichte dieser Ausführungen ist es unbegreiflich und auf das tiefste zu bedauern, dass gerade Deutsche und Nachkommen von Deutschen vielfach bemüht sind, den deutschen Unterricht, wenn auch nicht ganz abzuschaffen, so doch zu beschränken und zu verkrüppeln. Was soll man von der Zuschrift eines Deutschen halten, die vor einigen Jahren einer New Yorker Zeitung eingesandt wurde und folgendermassen lautete:

“I am a German-born citizen myself and therefore regret all the more that the Germans of New York, who, as Germans, ought to know better what our schools need or what methods of teaching are best than to insist

in tacking a foreign language to the already overcrowded curriculum of our schools. German, or any other foreign language in the common school room, would be an exotic plant planted in an uncongenial soil, which would require a good deal of energy and money to nurse and keep alive without doing much, if any good, after all."

Ein Wicht, der sich nicht scheut, das zu schreiben, der sicherlich sich seiner deutschen Abstammung schämt, gewiss seinen Namen angliisiert hat und mit allem Fremdländischen hofiert, ist auf gleiche Stufe mit solchen Geschöpfen zu stellen, die ihre eigenen Eltern verleugnen. Neben nativistischen Umtrieben und Sonderinteressn hat aber auch die manchen Deutschen eigentümliche Gleichgültigkeit dazu beigetragen, dem deutschen Schulunterricht Abbruch zu tun. Amerikaner in grosser Zahl sind eifrig bemüht, die deutsche Sprache zu erlernen und sie ihren Kindern zugänglich zu machen; es ist ihnen unbegreiflich, weshalb Deutsche, — und leider nicht nur mindergebildete, — sich der Vorteile in leichtfertiger Weise begeben. Vor einigen Jahren nahmen Schüler der Hochschule zu Charles City in Iowa unter sich eine Abstimmung vor, um zu ermitteln, wie viele von ihnen die deutsche Sprache studieren wollten. Das Resultat war, dass sie alle bis auf 13 zugunsten des Deutschen stimmten; die 13 Gegner waren Kinder deutscher Eltern. Es ist geradezu auffallend, wie viele Kinder nichtdeutscher Abstammung sich in die deutschen Klassen drängen; sind doch auch gegenwärtig im Seminar in Milwaukee zwei Negerinnen, die sich zu deutschen Lehrerinnen ausbilden wollen.

Ferne sei es zu behaupten, dass der deutsche Unterricht hier ausnahmslos vollkommen sei, und dass eine mustergültige Beherrschung der deutschen Sprache in Rede und Schrift bei allen Schülern erreicht werde. Bleibt doch auch im Englischen gar oft genug zu wünschen übrig. Möglich, dass in der Zukunft gewisse Änderungen und Zugeständnisse unab-weisbar sein werden, dass lokale Verhältnisse Modifikationen nötig machen, wie auch, dass Forderungen einer Revision des Lehrganges und der Beschaffung zweckmässigeren Lernstoffes durchdringen werden; eine sachliche Kritik, aber keine auf blossem Hörensagen und leeren Mutmassungen beruhende, dürfte dazu beitragen; es wäre aber ein nie wieder gut zu machender, verhängnisvoller Schlag gegen die besten Errungenschaften dieses Landes, eine Versündigung an dem heranwachsenden Geschlechte, eine Missachtung kultureller, wirtschaftlicher und politischer Vorteile, würde der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen abgeschafft oder lahm gelegt. Der gesunde Sinn des Volkes wird sicher derartige Versuche zu verhindern wissen.

Ansprache

von **Theodor Sutro**, Präsident des Staatsverbandes New York des Deutschamerikanischen Nationalbundes.

Drei Veranstaltungen, auf das engste mit den Bestrebungen des Deutschamerikanertums verknüpft und von nationaler Bedeutung, haben soeben aufs ruhmreichste ihren Verlauf gehabt: Das Sängerfest hier in New York, das Turnfest in Cincinnati und die Aufführung der Jungfrau von Orleans in Cambridge. Wenn durch diese das deutsche Lied, das deutsche Turnen und das deutsche Drama neue Triumphe hierzulande zu verzeichnen haben, so ist die jetzt tagende Nationalversammlung der deutschamerikanischen Lehrer die vierte und wichtigste dieser jüngsten Veranstaltungen. Denn Ihr Verband, meine Damen und Herren, widmet sich der Erhaltung der deutschen Sprache, und ohne die deutsche Sprache würde das deutsche Lied hier bald verhallen, das deutsche Turnen zur angloamerikanischen Sportleidenschaft degenerieren und das deutsche Drama, sogar in seiner englischen Übertragung, nicht verständnisvoll gewürdigt werden können. Diese alle bedingen zu ihrem Fortbestehen unsere deutsche Gesinnung, unser deutsches Gemüt und unsere deutsche Lebensanschauung, und diese letzteren wieder sind uns mit der deutschen Sprache zur zweiten Natur geworden und bilden vereint das deutsche

„Gefühl, das wie der Tod so stark
Uns eingesenkt ward bis ins Mark.“

Deshalb stellt der Deutschamerikanische Nationalbund mit Recht die Pflege der deutschen Sprache in die erste Reihe seiner Grundsatz-erklärungen und damit verbunden, als Mittel zum Zweck, die Förderung und Verbreitung des deutschen Schulunterrichts. Dieser Unterricht nun, meine Damen und Herren, ist Ihre Aufgabe. Er ist der Anfang und das Ende, das Alpha und Omega unseres ganzen Bestehens als Deutschamerikaner. Die deutsche Sprache ist der wahre Bindestrich zwischen unserem Deutschtum und unserem Amerikanertum, das einzige Band, das uns hier zusammenhalten oder in liebevollem Angedenken mit dem Lande unseres Ursprungs vereinigen kann. Ohne die deutsche Sprache ist ja selbstverständlich das Deutschtum überhaupt nicht denkbar; denn die Sprache eines Volkes ist der Spiegel seiner Seele, seiner Empfindungen und seiner Ideale. Wenn wir aufhören deutsch zu sprechen, sei es nun aus Nachlässigkeit, Ziererei, Selbstverachtung oder Dummheit, so werden wir zu Verrätern unserer Vorahnen und zu Feiglingen, die nicht verdienen, län-

ger als Angehörige des grossen deutschen Kulturvolkes, auf das wir mit Berechtigung stolz sind, anerkannt zu werden.

Es ist erfreulich, dass die Zahl dieser Renegaten im Abnehmen ist und dass in dieser Beziehung, besonders in den letzten Jahrzehnten, hier ein wesentlicher Umschwung stattgefunden hat. Der Grund für diese höhere Würdigung und allgemeinere Verbreitung der deutschen Sprache in den Vereinigten Staaten ist hauptsächlich in der Tatsache zu suchen, dass die Deutschen hier, infolge der unermüdlichen Tätigkeit unserer deutschamerikanischen Verbände, endlich zur Selbsterkenntnis erwacht sind und viele von ihnen allmählich zu begreifen anfangen, dass sie in der deutschen Sprache ein kostbares Gut besitzen. Aber nicht nur ihres eigenen Wertes halber als Schlüssel zu den unermesslichen Schätzen auf allen Gebieten der Kultur und des Fortschrittes muss die deutsche Sprache gepflegt und gehegt werden, sondern auch als unerlässliches Beding-nis des Zusammenhaltens und Zusammenwirkens der Tausende von Vereinen und Hunderttausende von Einzelpersonen, die sich für unsere gemeinsamen idealen Bestrebungen in unserem grossen Deutschamerikanischen Nationalbund vereinigt haben.

Wie kann nun die Erhaltung der deutschen Sprache bewerkstelligt werden? Nur einzig und allein im Familienkreise durch den Einfluss und das Bestreben der deutschen Mutter, ihre Muttersprache in ihren Kindern fortzupflanzen, und ausserhalb des Elternhauses durch die Mühewaltung von Seiten der deutschen Lehrer, ihren Zöglingen die deutsche Sprache rein und unverdorben beizubringen.

Ja, die deutsche Mutter und der deutsche Lehrer, das sind die zwei Apostel, ohne deren Offenbarung den Kindern gegenüber die deutsche Sprache hier nicht forbestehen kann. Die deutsche Mutter haben wir, und es erfordert nur die nötige Anregung und Führung von Seiten der Männer, um ihren segensreichen deutschen Einfluss auf die Jugend am erspriesslichsten zur Geltung zu bringen. Auch haben wir, wie diese Tagung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes den Beweis in sich trägt, viele fähige Lehrer der deutschen Sprache, aber in dieser Beziehung sollte im Verhältnis zu unseren Millionen von Einwohnern deutschen Ursprungs eine vielfach grössere Anzahl derartiger Lehrer unseren Nachkömmlingen zur Verfügung stehen. Wie ist das zu ermöglichen? Meiner Ansicht nach nicht einfach durch das unmittelbare Beziehen von Lehrern aus Deutschland. Wir müssen bedenken, dass wir es hier mit der amerikanischen Jugend von deutscher Herkunft und nicht mit einer deutschen Jugend in Deutschland zu tun haben, gar nicht von den jungen Anglo- und anderen Amerikanern zu sprechen, die zu den Tausenden eifrig bestrebt sind, besonders in den amerikanischen Hochschulen und Universitäten, sich eine gründliche Kenntnis der deutschen

Sprache anzueignen. Zur Befähigung für den deutschen Unterricht hier in Amerika ist deshalb auch eine gründliche Kenntnis der englischen Sprache unbedingt nötig; und nicht nur das, sondern auch das Verständnis für die hier obwaltenden Verhältnisse, Gewohnheiten, Vorurteile und die amerikanischen Charaktereigentümlichkeiten überhaupt. Hierzu gehört in erster Linie eine deutschamerikanische Schule für deutschamerikanische Lehrer — und dieses bringt mich zum Schlusse auf die Wichtigkeit des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars in Milwaukee hinzudeuten.

Hier ist eine Pflegestätte für deutschamerikanische Pädagogen bereits vor mehr als dreissig Jahren gegründet worden, die als zweisprachige Anstalt im vollsten Masse den Anforderungen entspricht, auf die ich kurz hingewiesen habe. Diese segensreiche Lehranstalt hat infolge ihrer mangelnden Geldmittel manchen Sturm erleben müssen und sich nur durch die Opferwilligkeit ihrer Leiter und Lehrer erhalten können. Die aus diesem Seminar hervorgegangenen Lehrer haben sich auf das beste, sowohl in den Elementar- und Mittelschulen, wie in den höheren Schulen bewährt. Sie liefert gerade die Kräfte, vom deutschamerikanischen Standpunkte aus beurteilt, die unsere deutsche Sprache und durch diese unser Deutschtum hierzulande vom Versiegen retten können.

Und diese Betrachtungen bringen mich schliesslich zu dem im Oktober 1907 von der Konvention des Deutschamerikanischen Nationalbundes in New York einstimmig gefassten Beschluss, einen genügenden Fonds zu erheben, um das Lehrerseminar für alle Zeiten auf eine unabhängige und sorgenlose Grundlage zu bringen. Der zur Ausführung dieses Gedankens ernannte Ausschuss empfiehlt dem Nationalbunde die Summe von \$100,000 in der ausgedehntesten Weise durch einen freiwilligen Beitrag von nur je 10 Cents von seinen an die Million grenzenden Mitgliedern zu erheben. Was für ein Monument zu seiner und des ganzen Deutschamerikanertums Ehre könnte sich unser mächtiger Deutschamerikanischer Nationalbund durch die erfolgreiche Stiftung eines derartigen Fonds errichten.

Lassen Sie uns gerade hier bei dieser Tagung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes den Anfang hierzu machen. Lassen Sie einen Aufruf ergehen an jeden, der überhaupt noch vorgibt, von deutschem Ursprung zu sein, und gewillt ist, all das Gute, das das Deutschtum in sich birgt, auch hier zur kulturellen Entwicklung unseres amerikanischen Vaterlandes zur Geltung zu bringen, sein Scherlein zu diesem edlen Zwecke beizutragen.

Denn wenn wir, wie wir das ja auch sollten, die allerbesten amerikanischen Bürger sein wollen, so können wir das am besten beweisen, indem wir unsere deutsche Sprache — unsere deutsche Seele — hier fortdauernd

zum allgemeinen Wohle in ihrer ganzen Reinheit erhalten. In diesem ehrenvollen Sinne könnte dann auf uns das geflügelte Wort des Horaz mit Berechtigung fortdauernd seine Anwendung finden:

Coelum non animum mutant
Qui trans mare currunt.

oder auf deutsch:

Den Himmelsstrich wohl, aber nicht ihre Seele
wechseln die Menschen, die sich jenseits des
Meeres begeben.

Warum sollte der fremdsprachliche Unterricht in der Elementarschule beginnen.

Von Prof. A. W. Spanhoofd, Washington, D. C.

„Alles schon dagewesen“, pflegt Rabbi Ben Akiba im Uriel Acosta zu sagen. Vorträge über mein heutiges Thema sind auch schon dagewesen, und ich fürchte, sie müssen noch sehr oft wiederkehren, ehe der erste Unterricht in einer fremden Sprache dahin verlegt wird, wo er hingehört, in die Elementarschule. Dies mag mir zur Entschuldigung dienen, wenn ich die Frage hier noch einmal anrege.

Im Lehrziel des fremdsprachlichen Unterrichts unterscheidet man zweierlei Fähigkeiten, die sich der Schüler durch den Unterricht erwerben soll: Sprachverständnis und Sprachfertigkeit. Wie weit diese oder jene auf den verschiedenen Stufen der Spracherlernung gefördert werden muss, brauchen wir hier nicht in Erwägung zu ziehen, wohl aber sollten wir uns klar darüber sein, in welchem Verhältnis sie zu einander und zur Endaufgabe des Sprachunterrichts stehen.

Sprachverständnis bezeichnet mehr ein rezeptives, theoretisches Wissen, Sprachfertigkeit dagegen ein produktives, praktisches Können. Wie verschiedenartig diese beiden Verrichtungen auch sind, so darf man doch nicht ohne weiteres annehmen, dass sie von einander trennbar seien, und jede für sich allein könne erworben werden.

Sprachfertigkeit schliesst das Sprachverständnis immer in sich; wer also eine Sprache schreiben und sprechen kann, der muss sie auch lesen und verstehen können. Dies erklärt sich aus dem Umstande, dass sich eins ans dem andern entwickelt, das blosse Wissen also durch vielfache Übung in ein produktives Können übergeht.

Andrerseits setzt aber auch das Sprachverständnis stets Sprachfertigkeit voraus, denn so lange uns Wörter und Wortformen nicht so geläufig

und habituell geworden sind, dass wir deren Gedanken- und Gefühlsinhalt seiner äusseren Form ganz unbewusst auffassen, kann auch von einem richtigen Verständnis noch nicht die Rede sein. „Die Aufgabe ist eine Sprache lediglich so zu begreifen, wie sie im Geiste des sie redenden Volkes lebt“, sagt von der Gabelentz. „Sie so zu begreifen ist aber nur der fähig, der wie man zu sagen pflegt die Sprache kann oder beherrscht.“

Der Einwand, dass wir uns durch Lesen einen weit grösseren Wortschatz, also auch ein extensiveres Sprachverständnis aneignen als durch Schreib- und Sprechübungen, ist vollkommen gerecht und beweist die hohe Bedeutung des Lesens im Sprachunterricht, nicht aber, wie einige daraus folgern, dass Sprachfertigkeit wertlos oder überflüssig sei. Allerdings erstreckt sich das Sprachverständnis jedes gebildeten Menschen über einen weit grösseren Raum als seine Sprachfertigkeit, aber letztere ist ungleich intensiver. Durch Sprachverständnis gewinnt unser Wissen an Ausdehnung, durch Sprachfertigkeit an Tiefe und Gründlichkeit. Für den Privatgebrauch mag nun das eine oder das andere unter Umständen schon hinreichen, um den Anforderungen eines zweckmässigen Schulunterrichts zu genügen, also vom erziehlichen Standpunkte aus betrachtet, sind aber immer beide notwendig: extensives Wissen nebst intensivem Können.

Für einen solchen Unterricht haben wir indessen viel Zeit nötig, weit mehr als uns jetzt in Hochschule und College zur Verfügung steht, und darum verlangte Professor Learned vor etwa acht Jahren in einem Vortrag in dieser Stadt, der fremdsprachliche Unterricht solle in der Elementarschule begonnen werden. „High Schools and Colleges“, heisst es dort, „have not the necessary time to teach both literature and language, and are obliged to neglect the practical acquisition of the living tongue for the literature.“ Ähnliches behaupten auch die Herren des Zwölferkomites, obgleich sie vom fremdsprachlichen Unterricht in der Elementarschule nichts wissen wollen, aus Furcht, die Kinder möchten die Sprache wieder vergessen.

Nun lassen Sie uns aber noch einen Schritt weiter gehen und fragen: Werden die Kinder denn auch mit der Literatur bekannt? Wir können diese Frage wohl nur mit Nein beantworten. Der Gesamtbetrag deutscher Literatur, den unsere Schüler in ihrem Hochschul- und College-Kurs zu Gesicht bekommen, ist sicher nicht grösser als sie von der englischen Literatur binnen einer Woche gemächlich lesen könnten. Neun Zehntel all unserer Schüler kommen über die Anfangsgründe des deutschen Sprachunterrichts überhaupt nicht hinaus, sehen also gar keine eigentliche Literatur; man wird mir doch zugeben, dass zwei- bis dreihundert kleine Oktavseiten aus einem gestuften Lesebuche und Büchern wie „Immensee“ und „Höher als die Kirche“ noch keine deutsche Literatur sind? Die übrigen, mit Ausnahme einer verschwindend kleinen Anzahl,

die sich etwa dem Lehrfache widmen will, wurmen sich noch durch ein paar leichtere klassische Werke, dann hängen sie die deutsche Sprache und Literatur stets dankbar an den Haken. Das kann man ihnen auch nicht verdenken. Wenn die Knaben 18 oder 19 Jahre alt sind und aufs College kommen, erwartet man billig von ihnen, dass sie schon einiges für ihren künftigen Lebensberuf tun und Fachstudien betreiben, da ist es natürlich für ein grundlegendes Studium wie den Sprachunterricht zu spät. Bei Mädchen ist die Sache etwas günstiger.

Wie es nun bei unzulänglicher Sprachkenntnis um das Studium der Literatur bestellt ist, das darf man sich vollends nicht bei Lichte betrachten. Ein kultureller Wert dieser homöopathischen Dosis deutscher Literatur besteht wohl vorläufig nur in der Einbildung enthusiastischer Lehrer, sonst müsste bei den Schülern doch auch etwas davon zu bemerken sein. Sollen die Werke deutscher Dichter und Denker überhaupt bildend und veredelnd auf den Schüler einwirken, da muss er sie vorerst begreifen und schätzen können; dazu ist aber nur der imstande, der sich in der fremden Sprache zu bewegen weiss. Nun ja, mit Hilfe eines guten Wörterbuches und zahlreicher Anmerkungen bringt der Schüler den Gedankeninhalt eines Literaturwerkes schon leidlich heraus, aber gilt denn die Sprache als künstlerische Ausdrucksform gar nichts? Wenn es uns bloss auf den kalten Verstand ankommt, da sollte man die deutsche Literatur doch gleich in der Übersetzung lesen lassen. Das wäre viel zweckmässiger, man ersparte den Schülern die ganze Zeit und Mühe des vorbereitenden Unterrichts und verdürbe ihnen überdies nicht den Geschmack an der Literatur. Ohne gründliche Sprachkenntnisse können wir keine Literatur betreiben, und wenn wir es dennoch versuchen, so erreichen wir weder das eine noch das andere.

Und wie weit bringen wir es denn überhaupt mit unserem Sprachunterricht in Hochschule und College? Sein segensreicher Einfluss sollte sich doch irgendwo im amerikanischen Volksleben zeigen. "Try your graduates of five, ten, fifteen years ago", sagt Professor Edward S. Joynes. "Ask them, as you meet them at commencement or elsewhere, how many, outside of professional scholars, 'keep up' their French and German? How many still read these languages? How many love to read them, or would not prefer even a poor translation? How many use them as instruments of research or information? Into how many lives have they entered as an abiding presence of sweetness and light, the perpetual heritage of a new birth of intellectual liberty and power? Or, by how many have they been disused, laid aside, forgotten; or used only to read a chance quotation, and remembered only as associated with college tasks and the 'fading dream of things that were'? . . . And so it is that the French and German literatures, with all their wealth, all their 'promise and potency' of culture, of delight, of inspiration, of power, remain a

dead letter in the lives of the vast majority of all our college students. If this is not true, I fain would be corrected; but I fear it is only too true."

Aber unsere Gelehrten, die Doktoren, Chemiker, Geologen, Philosophen, Architekten u. s. w., die nach Präsident Eliot Deutsch und Französisch wissen müssen, „to progress beyond the elements of their profession”, die werden ihr Sprachstudium doch fortsetzen? Darüber weiss die New Yorker Wochenschrift *The Nation* folgendes zu berichten: The Tuberculosis Congress at Washington gave fresh occasion to foreigners to wonder at the almost entire lack of ambition on the part of the Americans to „understand their nonsensical language”. All the papers that could be were put into English; and speakers who used French or German knew that their best points were lost upon their hearers. Moreover, the American and British delegates to the international congress on road-making, held this week in Paris, were compelled to arrange separate sessions because they could not understand the business that was transacted in French. But the continental members of such congresses labor under no such disability. At a recent congress of philosophers at Heidelberg, Professor Royce's paper was easily followed by the audience, and the French professor who read a contribution on Fichte was applauded throughout. The difference is not at all flattering to our national pride.”

Und wie steht es im Geschäft? In diesem Fach übertreffen wir doch alle anderen Nationen der Welt. Da las ich aber vor einer Reihe von Jahren in der New Yorker Zeitung *Mail and Express*, dass der deutsche Handel mit unseren allernächsten Nachbarn in Central und Südamerika den amerikanischen weit, ich glaube sogar um das sechsfache, übersteige. Als Ursache dieses ausserordentlichen Verhältnisses wurde angeführt, dass die Deutschen stets mit Sprache und Sitten jener Nationen vertraut seien, die Amerikaner dagegen selten oder nie. Man möchte nun glauben, das sei mittlerweile seit dem Kriege ganz anders geworden. Da irrt man sich aber sehr. Noch vor wenigen Wochen kam die Sache im Congress zur Sprache. „Now in listening to the distinguished gentleman from Indiana, who spoke of the possibilities of our trade in South America”, sagte der Abgeordnete Gustav Küstermann, “I am constrained to ask, whether he ever thought of the real cause of the United States not receiving its share of business in those South American republics. The real trouble is that our merchants and manufacturers do not go after the trade as the manufacturers of European countries do. No agent from Europe ever goes there to solicit trade without fully understanding the language of the people of those countries, which is Spanish. I am informed that agents for American firms not versed in Spanish expect their customers to learn English so that they may sell them American goods.”

Also so weit haben wir es gebracht. Wir wissen nichts, wir können nichts. Gottlob, dass wir unseren Eigendünkel noch haben und uns einbilden können, die Europäer müssten ja bald zur Vernunft kommen, ihre dummen Sprachen aufgeben und die englische adoptieren. „Monolingualism has been our greatest curse”, sagt Ferren in den Monatsheften. „By suppressing our latent powers, it has retarded our intellectual growth and has impoverished our social life.”

Für diese Zustände darf man aber die Hochschulen und Colleges nicht allein verantwortlich halten. Lehrmethoden und Lehrkräfte sind zwar nicht immer vom Besten, die eigentliche Ursache liegt tiefer, ist wohl in einem Zug des amerikanischen Volkscharakters zu suchen, den Emerson geisselt mit den Worten: „I hate this shallow Americanism which hopes to get rich by credit, to get knowledge by raps on the midnight tables, to learn the economy of the mind by phrenology, or skill without study, or mastery without apprenticeship.” Eine fremde Sprache lässt sich nicht im Handumdrehen erlernen, und so lange man sich nicht genügend Zeit dazu nimmt, darf man sich nicht beklagen, dass wir keine besseren Resultate erzielen. Eine fremde Sprache blass einigermassen geläufig lesen zu lernen erfordert mehr Zeit als uns in Hochschule und College zu Gebote steht. Dabei sollen sich unsere Schüler ihre Sprachkenntnisse unter den schwierigsten Verhältnissen erwerben. Die grossen Colleges eignen sich eigentlich nur für den höheren Unterricht, für Literatur und dergleichen, nicht für den unteren, wo jeder einzelne Schüler eine weit eingehendere Aufmerksamkeit benötigt, als man ihm dort zu schenken vermag. Soll aber der Schüler auf dem College aus seinen Literaturstudien überhaupt Nutzen ziehen, so muss er die grundlegenden Sprachkenntnisse dazu von der Hochschule mitbringen. Ich zweifle durchaus nicht, dass es dahin kommen muss. Die grosse Last des technisch sprachlichen Unterrichts legt sich mit jedem Jahre mehr und mehr auf die Hochschule, wo sie in Wirklichkeit ja schon jetzt liegt. Dass aber die Hochschule diese Last nicht allein tragen kann, muss jedem einleuchten. Wenn hier die Elementarschule nicht mithilft, dann ist der Sprachunterricht von vornherein verfehlt.

Die Elementarschule ist überhaupt der beste Ort für den ersten Sprachunterricht. Hier, aber auch nur hier ist es möglich, den Kindern ein lebendiges Deutsch beizubringen, statt des papierenen, das sie auf der Hochschule und im College lernen. „Beide, der Stoff und die Form der Sprache”, sagt von der Gabelentz, „werden durch das Gedächtnis erworben, der Stoff unmittelbar, die Form (der Sprachgeist) als unbewusste Abstraktion aus vielfacher Erfahrung und Übung.” Diese psychologische Tatsache wird von allen zivilisierten Völkern ausgenutzt; in England, Deutschland, Frankreich, Holland, Schweden, in der Schweiz, ja im fernen Japan beginnt man den fremdsprachlichen Unterricht, wenn das

mechanische Gedächtnis auf der Höhe steht und der Geist für sprachliche Eigentümlichkeiten am empfänglichsten ist, im Alter von 6—12 Jahren. „At eight years of age”, sagt Präsident Eliot, „the French boy begins to study a foreign language, either English or German; the American boy begins to study a modern language five years later, at thirteen, when the best period for learning a foreign language is already past.”

Wird denn auch das Gehirn nicht überbürdet, wendet man ein, wenn das Kind zwei Sprachen auf einmal lernen muss? Die Doktoren und Psychologen scheinen dies nicht zu befürchten. „Meine Erfahrungen”, sagt von der Gabelentz, „haben nichts von alledem bestätigt. Ganze Land- und Völkerschaften sind mehr oder weniger zweisprachig, und ich wüsste nicht, dass sie sich von ihren einsprachigen Stammverwandten nachteilig unterscheiden.”

In den Schulen dieses Landes, sagt ein anderer, sollen die Kinder vor allem Englisch lernen, nicht Deutsch oder Französisch. Sehr wahr, und eben darum sollten sie neben ihrer Muttersprache noch eine fremde lernen. Man braucht noch gar nicht so weit zu gehen wie Goethe, der behauptet: „Wer fremde Sprachen nicht kann, weiss nichts von seiner eigenen”; soviel wird jeder einräumen müssen, dass Kinder, und was das angeht auch Erwachsene, eine Sache leichter und schneller begreifen, wenn sie etwas haben, womit sie Vergleiche anstellen können. Besonders bei Erlernung einer Sprache, wo die meisten Begriffe ja bloss relationalen Wert haben, ist dies von hoher Wichtigkeit. „Every educated person”, sagt Bayard Taylor, „should learn another language besides his mother tongue, in order to learn the latter more thoroughly by comparison. One can understand the structure and spirit of a language only when he has something which affords a standard for comparison.” Ich will auch noch gar nicht behaupten, dass man die englische Sprache nicht auch ohne Hilfe des fremdsprachlichen Unterrichts erlernen könne, aber es ist bedeutend schwerer und daher für die Schule nicht geeignet.

Die Idee, dass ein Kind zwei Sprachen leichter und besser lernt als eine, ist keine graue Theorie mehr, sondern eine durch sorgfältige Untersuchungen längst erwiesene Tatsache. Um uns von der Wahrheit zu überzeugen, brauchen wir nur die Schulberichte jener Städte zu durchblättern, die den fremdsprachlichen Unterricht in der Elementarschule haben. Dr. John E. Peaslee, der frühere Superintendent der öffentlichen Schulen Cincinnatis, behauptet von den Kindern seiner Stadt: „Those who devote one-half of their school time to a foreign language learn fully as much in the English branches as those who do not, and in some, as for instance composition, even more.” James Mac Allister von Philadelphia sagt: „I believe it will be found that the American pupils who have studied both languages with some degree of faithfulness, write the English language with a nicer sense of the meaning of words than those who have

never gone beyond their mother tongue. Some years ago Superintendent Rickoff, of Cleveland, published a statement showing that of pupils examined for the High School, thirteen percent more of those who had studied German passed than of those who did not. A year ago I examined the percentages of the annual examination of the First Grade and found a similar result!" In dem Bericht über die katholischen Schulen an die Weltausstellung in Chicago gibt John J. O'Shea uns ein Mittel an die Hand, einem Übelstande abzuhelfen, der im ganzen Lande beklagt wird. Er sagt nämlich: „In a large number of instances German boys spell in English more accurately than their American companions." Es liessen sich nun leicht noch ein paar Dutzend solcher Berichte anführen, die alle darauf hinweisen, dass der fremdsprachliche Unterricht den englischen nicht verzögert, sondern im Gegenteil sehr erheblich erleichtert und verbessert.

Endlich wendet man noch ein, es sei kein Platz da, die Kinder der Elementarschule hätten schon zu viele Fächer. Das ist nun allerdings ein schwerwiegender Einwand; es wird einem ja angst und bange, wenn man sieht, was die kleinen Elementarschützen alles lernen müssen: Buchstabieren, Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie, Geschichte, Algebra, Zeichnen, Modellieren, Holzschnidekunst, Singen, Turnen, Physiologie, Botanik, Zoologie, Forstwissenschaft, Vorträge über den nachteiligen Effekt des Alkohols, über Verhütung der Tuberkulosis u. s. w. Vor lauter Wissenschaft lernen die Kinder die Orthographie ihrer eigenen Mutter-sprache nicht.

Wo kommen denn alle diese Lehrfächer her? Unsere europäischen Kollegen haben sich oft über uns lustig gemacht. Die Amerikaner, meinen sie, wohnen in einem freien Lande, wo jeder Bürger Präsident werden kann und einer so gut ist wie der andere. Dort kann jeder Schuster, Schneider und Handschuhmacher zum Präsidenten gehen und sagen: „Sieh mal, du machst das nicht richtig, ich verstehe das besser als du, das musst du so machen." Dieses demokratische Gefühl durchdringt alle staatlichen und städtischen Einrichtungen, und auch die öffentlichen Schulen bleiben nicht verschont. Smith und Jones bezahlen ihre Steuern, wovon die Schulen unterhalten werden, also haben sie auch ein Recht zu bestimmen, was in der Schule getrieben werden soll. Ihr Steckenpferd ist Prohibition geistiger Getränke, und durch Einfluss setzen sie es durch, dass die Kinder Unterricht erhalten über den schädlichen Einfluss des Alkohols auf den menschlichen Organismus. Die Kaufleute erwarten, dass ihre Kinder die Prozentchen berechnen lernen, die Doktoren, dass sie etwas über den Körperbau erfahren, die einen verlangen dies, die anderen das; am Ende sieht der Stundenplan der ABCschützen aus wie der Rock eines Harlekins, der zwar nicht nach pädagogischen Grundsätzen zusammengesetzt ist, aber doch hübsch bunt lässt.

Derartige Kritiken mögen im allgemeinen Recht haben, sind aber noch weit davon entfernt, dem Übel auf den Grund zu gehen. Dass unser demokratisches Gefühl bisweilen mit uns durchbrennt, hat seine Nachteile, dass es mit uns durchbrennen kann, entschiedene Vorteile. Wenn der Amerikaner verlangt, dass seine Kinder über alle möglichen Dinge belehrt werden, so hat er natürlich auch ein gutes Recht dazu, denn unsere öffentlichen Schulen sind im besten Sinne des Wortes *of the people, by the people, for the people*. Betrachtet man sich die Sache von der richtigen Seite, so hat dies Verlangen durchaus nichts Absonderliches. Die Deutschen hegen denselben Wunsch, der ihnen auch stets erfüllt wird, wenn auch in andrer Weise als hier. Kinder haben einen natürlichen Drang nach Aufklärung, und wer selbst Familie hat, wird wissen, dass sie unendlich mehr fragen als die Eltern beantworten können. Da muss sich der gelehrte Vater nicht selten seine alten Schulbücher oder das Konversationslexikon vornehmen, um den Kleinen doch richtige Auskunft zu geben. Von den Kindern steht wohl nie zu befürchten, dass sie sich über Mannigfaltigkeit des Unterrichts beklagen. Nun gibt es aber in der Welt weder Kunst noch Wissenschaft, von der das Kind nicht schon einiges lernen könnte, und wenn die Schule ein Stuck Leben darstellt, auch lernen sollte. Diesem Bedürfnisse wird Deutschland durch sein ausgezeichnetes Lehrerpersonal gerecht. Dort ist jeder Dorfschulmeister wenn auch kein gelehrter, doch ein belesener, allgemein gebildeter Mann, der seinen Anbefohlenen im einfachen Leseunterricht über alles belehrende Auskunft geben kann und daneben auch hinreichende pädagogische Einsicht besitzt, zu wissen, ob sie's verstehen oder nicht.

Hier in Amerika ist das ganz anders. „In one great state”, sagt Frederick E. Bolton, „and it is not unique in that respect, in every fourth high school there is one teacher who has had no training beyond that afforded by the school in which she teaches. In the same state, during the year 1900, of the nearly 19,000 teachers required for the schools, 8,000 or nearly 50 percent were teaching on the lowest grade of county certificates issued. The scholarship represented by this class of certificate is not much, if any, higher than that required for admission to the lowest class of a good high school. Five thousand more teachers held only second grade county certificates. This does not cover work in good high school courses. Nearly one-fourth of the whole number of teachers had never taught a day previously and as many more had taught less than one year. Think of it! 250,000 children enjoying these advantages of our public school system!”

Man muss aber nicht glauben, dass diese Lehrer gar nichts könnten. Jeder Mensch hat sein Steckenpferd, also wird es auch unter ihnen viele geben, die in diesem oder jenem Fache schon einiges wissen. Damit nun die Kinder etwas von Sonne und Mond erfahren, von den Funktionen des

menschlichen Körpers, von Blumen und Tieren, ist es Aufgabe des Schulvorstandes, diejenigen unter den Lehrern heranzuziehen, die sich für derartige Dinge interessieren, und von ihnen bekommen dann die Kinder Stunden in Astronomie, Physiologie, Botanik, wöchentlich ein- oder zweimal. Gegen die Fächer an sich lässt sich gar nichts einwenden, selbst aus der Astronomie können und sollen unsere Kinder etwas lernen; was sie aber davon begreifen können, das vermag man ihnen in einer Stunde mitzuteilen. Das lernen sie so nebenbei in einem vernünftigen Leseunterricht, im einfachen Gespräch mit einem gebildeten Lehrer viel leichter und besser als durch besonderen Unterricht, wo den Kindern nach der ersten Stunde schon allerlei unverdauliche Dinge eingetrichtert werden, um bloss die Zeit totzuschlagen. Hätten wir hierzulande nur immer gebildete Lehrer in der Schule, da wäre auch für den fremdsprachlichen Unterricht viel mehr Zeit übrig als wir nötig haben.

Ich will noch gar nicht verlangen, dass der fremdsprachliche Unterricht in allen Klassen obligatorisch sei, obgleich ich fest überzeugt bin, dass er für alle Kinder von unberechenbarem Werte sein wird; aber Kindern, die für ihr höheres Studium in Hochschule und College eine fremde Sprache erlernen müssen, den Unterricht zu verweigern, dazu hat man gar kein Recht, das widerspricht den Prinzipien eines guten Amerikanertums. Der oft gehörte Einwand, die öffentlichen Schulen seien für die Massen, nicht für die Klassen bestimmt, ist in dem Sinne, wie er gemacht wird, grundfalsch. Unsere öffentlichen Schulen sind Volksschulen, und das Volk umfasst in diesem Lande alle Klassen. Sind die Schulen nicht für die Kinder besser situierter Bürger bestimmt, so darf man sie doch auch nicht zu Charité- oder Armenschulen machen. Hier soll der arme Junge neben dem reichen sitzen, und jeder soll das Recht haben, sich geistig so auszubilden, wie es sein künftiger Stand und Lebensberuf bedingt. Wäre es so, da könnten wir den Kindern, die eine höhere Erziehung anstreben, ein bis zwei Jahre sparen, und sie verliessen uns nicht zu Tausenden im sechsten oder siebenten Grade, um eine Privatschule zu besuchen, da würden die Eltern jener Kinder ein persönliches, nicht bloss mildtätiges Interesse daran nehmen, dass wir bessere Lehrer und bessere Schulen bekommen.

Das Prinzip unserer freien öffentlichen Erziehung ist ja grossartig und erhaben, wir wissen es nur noch nicht durchzuführen.

Wie soll der deutsche Unterricht in den Elementarschulen erteilt werden?

Von John P. Roche, Präsident des Deutschen Speziallehrervereins von N. Y.

Die Gegner des deutschen Unterrichtes in unseren amerikanischen Elementarschulen — und, dass es solche nicht nur unter den eingeborenen, sondern auch unter den eingewanderten Amerikanern gibt, ist eine unbestreitbare Tatsache — führen als Hauptgrund ihrer Opposition die sogenannte Tatsache ins Feld, dass eine fremde Sprache auch in den öffentlichen Schulen Deutschlands nicht gelehrt werde. Soweit diese Behauptung auf die eigentlichen Volksschulen Bezug nimmt, hat sie einen Schein des Rechtes für sich. Mit Ausnahme der Schulen der Hansastädte, in denen Englisch, und der der französischen Grenzstädte, in denen naturgemäss Französisch gelehrt wird, gibt sich die deutsche Volksschule mit dem Unterricht in einer fremden Sprache nur vereinzelt ab. Anders aber verhält es sich mit den sogenannten Bürgerschulen. Der Grund hierfür ist ein erstaunend einfacher.

So lange das klassische Deutschland an seinem Klassensystem in der Bewertung menschlicher Wesen festhält, werden viele Kinder als zukünftige Handwerker, Schuster, Schneider, Zimmerleute u. s. w. geboren. Für sie ist die Volksschule bestimmt, für sie gibt es nach dem Willen der Eltern kaum ein Streben nach etwas Höherem. Das sogenannte bessere Bürgertum hat sich in Städten, in denen es keine Realschule oder kein Gymnasium gibt, die Bürgerschule erkämpft. die, je nach den bestehenden Verhältnissen, als eine Art amerikanischer Hochschule, oder als Vorschule für eine deutsche Realschule oder ein deutsches Gymnasium angesehen werden kann. In allen diesen Bürgerschulen wird wenigstens eine fremde Sprache gelehrt.

Und wie steht es nun mit unseren amerikanischen Elementarschulen? Der Amerikaner ist stolz darauf, dass er „Alles“ werden kann. Er will seinen Kindern die beste Erziehung in der Welt geben. Er wehrt sich ganz entschieden gegen die Zumutung, dass die Elementarschule der Abschluss der Schullaufbahn seines Kindes bedeuten soll. Die Elementarschule soll sein Kind in den Stand setzen, eventuell zur Hochschule überzugehen. Bürgerschulen kennt er nicht, und will er nicht kennen; das hiesse Klassenhass und Klassenneid grossziehen. Er vergisst aber in seinem blinden Eifer für eine gute Sache, dass seine eigene moderne Elementarschule eine Verbindung von einer deutschen Volks- und Bürger-

schule ist; er vergisst, dass, wenn er gerecht sein will, die Schüler, welche nur die Elementarschule durchmachen, und die, welche später zur Hochschule übergehen wollen, dieselbe Gelegenheit haben sollten, eine fremde Sprache zu erlernen, die der deutsche Bürgerschüler hat.

Die Erziehung in den amerikanischen Elementarschulen erstreckt sich über einen Zeitraum von acht Jahren, die der deutschen Volksschulen über einen solchen von sechs Jahren. Die deutschen Bürgerschüler fangen gewöhnlich in ihrem neunten Jahre das Studium einer fremden Sprache an, die amerikanischen Volks-Bürgerschüler hier in der Stadt New York, wenn überhaupt, in ihrem dreizehnten. Ob das ebenso gut ist, ob das die beste Erziehung in der Welt ist, überlasse ich dem Urteil erfahrener Lehrkünstler. Wie unter solchen Umständen der Unterricht in der deutschen Sprache, wohlverstanden nicht aus sentimental, sondern erzieherischen Beweggründen, gehandhabt werden soll, will ich in der folgenden Abhandlung zu zeigen versuchen.

Das zu erstrebende Ziel des deutschen Unterrichtes in unseren öffentlichen Schulen ist: den Schülern, deren Erziehung mit der Elementarschule ihr Ende erreicht, eine solche Kenntnis der deutschen Sprache zu geben, dass sie auch späterhin in ihrem Leben davon praktischen Gebrauch machen können. Es tritt also an den Lehrer des Deutschen die Frage heran: „Wie soll ich bei der Kürze der mir gestellten Frist dieser Forderung gerecht werden? Gibt mir die deutsche Sprache selbst die nötigen Werkzeuge in die Hand, mit deren Hilfe ich meinen Schülern eine solche Fertigkeit in der Kunst, deutsch zu sprechen, zu lesen und zu schreiben beibringen kann, dass sie nach Ablauf eines kurzen Lehrjahres selbstständig werden?“ Ob der Lehrplan, dem ich in der folgenden Erörterung in seinen Hauptzügen folgen werde, eine zufriedenstellende Antwort auf diese Frage gefunden hat, das überlasse ich Ihrem Urteile, werte Kollegen und Kolleginnen.

Die deutsche Sprache ist im Grossen und Ganzen eine phonetische Sprache. Zwar ist im Laufe der Zeit für viele Wörter eine Schreibart üblich geworden, die sich nicht immer mit den gehörten Lauten deckt; aber der Unterschied zwischen dem gesprochenen und dem geschriebenen Worte ist ein nicht so grosser, wie in der englischen Sprache und trägt eher dazu bei, den Eifer des Schülers anzufeuern, als ihn abzukühlen. Das erste Werkzeug, mit dem der Schüler daher vertraut gemacht werden muss, ist die Lehre von den Lauten. Der Lehrer fertige sich eine Liste von, dem Englischen stammverwandten, Wörtern an, welche nur einen einfachen, leicht zu verlängernden Selbstlaut enthalten. Langsam und deutlich spreche er eines dieser Wörter der Klasse vor und lasse es dann erst von einzelnen Schülern, später von der ganzen Klasse wiederholen. „Aus welchen Lauten setzt sich dieses Wort zusammen? Welcher von den Lauten klingt am meisten?“ Diese Fragen werden ohne jede Schwie-

rigkeit den Selbstlaut absondern. „Wer von euch kann diesen Selbstlaut recht lang ertönen lassen?“ Meldet sich kein Schüler, so wähle der Lehrer aus seiner Wortliste ein Wort aus, in dem dieser Selbstlaut einen langen Ton hat, gehe wie oben vor und der Erfolg ist sicher. Nachdem die einfachen Selbstlaute auf diese Weise gesondert geübt worden sind, verbinde der Lehrer zwei, später mehrere, derselben zu einem, vorher ausgewählten Worte. Diese Wörter müssen sich leicht als ganze Wörter lernen lassen und für den späteren Konversations- oder Leseunterricht von Nutzen sein. Da die Nachahmung gewisser Laute, zumal der Mitlaute, dem nur Englisch sprechenden Schüler mitunter recht schwer fällt, so ist es notwendig, dass der Lehrer dem Schüler zeige, wie sie gebildet werden. Er mache vor allen Dingen darauf aufmerksam, dass die deutsche Sprache eine lautere als die englische ist. Der Deutsche gebraucht beim Sprechen fast durchweg die natürliche Mundstellung; das heisst, er macht seinen Mund weit offen in einer solchen Weise, dass beim Zusammenbeissen der Zähne Backenzähne auf Backenzähne und nicht, wie es im Englischen gewöhnlich der Fall ist, Vorderzähne auf Vorderzähne zu ruhen kommen. Durch diese Mundstellung bedingt, kommen einerseits die Selbstlaute zur grösseren Geltung, andererseits berührt die Zunge die oberen und die unteren Zähne öfter und nachdrücklicher als im Englischen. Karten, welche die verschiedenen Stellungen der Sprachwerkzeuge anschaulich darstellen, sind für den Schüler, aber auch für den Lehrer, in der Lautbildungslehre fast unentbehrlich.

Im engen Anschluss an die phonetischen Übungen soll der Konversationsunterricht beginnen. Die Wörter, die nach der Lautmethode Eigentum der Schüler geworden sind und immer, wie schon oben ange deutet, dem Schüler bekannte Begriffe des alltäglichen Lebens vorstellen müssen, werden so bald wie möglich in Gedanken gekleidet. Damit ist der erste Schritt zur Konversation getan. Auf dieser Grundlage fort bauend, ziehe der Lehrer alle Gegenstände der unmittelbaren Umgebung des Schülers, Verrichtungen des täglichen Lebens, Pflichten gegen sich selbst und andere u. s. w. in den Bereich seiner Erörterungen, sei es nun durch Beschreibung mit nachfolgenden Fragen, sei es durch Frage und Antwort. Sein Unterricht halte sich stets innerhalb der Grenzen der Anschauung. Damit soll aber nicht gesagt sein, dass der Schüler den Gegenstand der Erörterung immer in Holz oder Öl, Eisen oder Fleisch und Bein vor seinen leiblichen Augen haben muss, sondern vielmehr, dass er auf die verschiedenen Erscheinungen oder Merkmale hingewiesen werde, aus deren Zusammenfassung ein anschaulicher Begriff entsteht. So lange der deutsche Wortschatz des Schülers noch ein mangelhafter ist, sei es dem Lehrer gestattet, im Notfalle und um wertvolle Zeit zu sparen, ausnahmsweise englische Erklärungen zu geben. Sonst gelte die Regel: „Während des deutschen Unterrichts wird deutsch gesprochen.“ Der

Lehrer, welcher sich des Englischen zu oft bedient, verfällt leicht in den Fehler, englische statt deutsche Konversation zu treiben, und ist dann am Ende des Schuljahres erstaunt, dass seine Schüler so wenig Deutsch und er so viel Englisch gelernt hat. Der Schüler, der am Ende des ersten halben Jahres kurze deutsche Befehle und Aufforderungen, Fragen und Erkundigungen nicht versteht, ist falsch unterrichtet worden. Am Ende des vollen Jahres sollte er imstande sein, innerhalb der gezogenen Grenzen, ein gelesenes Stück, eine Erzählung, Fabel oder Anekdoten in seinen eigenen Worten richtig und verständlich wiederzugeben und über alles, das ihn interessiert, wie Spiel, Ferien, die Stadt, in der er wohnt, ihre Parke und Erholungsplätze u. s. w. sprechen zu können. Die der deutschen Sprache eigentümlichen Ausdrücke, ihre Idiome, müssen vom Schüler auswendig gelernt und abgeschrieben werden. Eine wörtliche Übersetzung derselben ins Englische ist zu verwerfen, es sei denn, um die verschiedene Anschauungsweise der Deutschen zu zeigen. Kleinere Gedichte und, sollte der Lehrer musikalisch veranlagt sein, kleinere Gesänge helfen dem Schüler sehr, in den Geist der deutschen Sprache einzudringen und werden, meiner Erfahrung nach, stets gern gelernt. Dasselbe gilt von Sprichwörtern. Es scheint mir ebenfalls notwendig, dass die Schüler die Grundzüge der Konversationsaufgaben zu Papier bringen; das heisst, dass der Lehrer die Schüler dazu anhalte, Bücher anzulegen, in welche jede neue Aufgabe eingetragen wird. Um mit dem Eintragen keine Zeit zu vergeuden, wäre es vielleicht empfehlenswert, dass der Lehrer die Aufgabe, welche er ja so wie so vorbereitet haben muss, auf einer der vielen modernen Maschinen vervielfältigt oder vervielfältigen lässt und dann die Schüler ersucht, die Aufgabe als Hausaufgabe in ihre Bücher zu übertragen. Die Schüler haben dann etwas „Schwarz auf Weiss“, wiederholen durch das Abschreiben und werden veranlasst, Fragen über etwas, das ihnen während des Klassenunterrichtes unverständlich geblieben ist, in der nächsten Stunde zu stellen. Der Lehrer prüfe diese Bücher wenigstens einmal in der Woche.

Die Schüler müssen zeitig daran gewöhnt werden, erst ein ganzes Wort, einen ganzen Satz stillschweigend anzusehen, ehe sie es oder ihn zu Papier bringen. Sonst liegt die Gefahr nahe, dass sie den einzelnen Buchstaben so viel Aufmerksamkeit schenken, dass ihnen der Sinn der Wörter und der Worte verloren geht. Das gilt von den häuslichen Arbeiten sowohl wie von den schriftlichen Klassenübungen. Unter den letzteren nimmt das Diktat zwar eine untergeordnete und förmliche Stellung ein, aber es kann auch im deutschen Unterricht nicht entbehrt werden. Es lehrt den Schüler, seine ganze Aufmerksamkeit dem Lehrer zuzuwenden, um den ausgesprochenen Gedanken in seiner Ganzheit zu erfassen, vorausgesetzt, dass der Lehrer es sich zur Regel macht, den Gedanken, das heisst, den ganzen Satz, nur einmal, langsam und deutlich,

zu sagen. Die Schüler werden sich mit dem ganzen Mute der Jugend auf diesen Gedanken stürzen und versuchen, ihn mit ihren Federn zu bezwingen. Gibt es auch hin und wieder einmal Wunden, die betrachten sie von ihrem Standpunkte aus als nur natürlich und wissen überdies, dass sie leicht zu heilen sind. Für vorgesetzte Schüler kann eine mehr selbständige Übung, wie zum Beispiel Antworten auf gegebene Fragen, Abänderung der in dem Satze gebrauchten Person u. s. w. mit Vorteil die Stelle des Diktates einnehmen. Verbesserungen, das Pflaster für die erlittenen Wunden, geschehen am besten entweder am Ende jedes Satzes oder am Ende der ganzen Aufgabe, wenn dieselbe nicht zu lang ist. Im allgemeinen gesprochen, diktire der Lehrer nie etwas, das den Schülern nicht aus der Konversationsstunde oder der Lesestunde bekannt ist. Die Schüler können dann die Verbesserungen allein besorgen. Schriftliche Übersetzungen aus dem Englischen ins Deutsche sind mit Vorsicht anzuwenden. Sie sollten eigentlich nur in Verbindung mit der Grammatik, nach vorheriger Erklärung von Seiten des Lehrers vorkommen.

Grammatik! Gespensterhaften Irrlichtern gleich tauchen bei Nennung dieses Namens altehrwürdige Gestalten vor mir auf und treiben ihr neckisches Gaukelspiel. Gravitätisch und selbstbewusst verneigt sich das Subjekt. „Hier bin ich! Ich bin ich! Siehst und hörst du mich denn nicht? Wach' auf, du Träumer, sonst werfe ich mich unter deine Füsse, dass du stolpern musst, oder klopfe bei dir an, bis dass dir die Ohren klingen! Tot, sagst du, sei ich, ein wesenloses Ding ohne Mark und Bein? Wisse, du Erdenwurm, ich bin dein Herr und Meister! In vielerlei Gestalt, in Hunderten von Sprachen begleite ich dich durch dein Leben von der Wiege bis zum Grabe!“ — Lichtgeboren sind wir, des Geistes, des Subjektes, tänzelnde Kinder. Wir schlagen die Brücke zwischen Himmel und Erde, und ebenso zwischen den Menschen selbst, bald die Geister verbindend zur Einheit des Denkens und des Tuns, bald die Gemüter befreundend zur Hingebung des Ich an das Du. Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens ist das Gewand, in dem wir uns zeigen. Gehorsam dem Winke unseres Herrn stürmen wir bald himmelan mit ihm, bald werfen wir uns mit aller Macht auf seine Feinde, ihnen den Atem bemeidend.“ Ja, es ist viel gesündigt worden auf dem yieldurchfurchten, trockenen Acker der Grammatik! Und doch, wie fruchtbar, wie reich ist er heute! Das Kind beschäftigt sich gern mit Dingen und Erscheinungen, die ihm fremd sind. Es nimmt gern die Gewohnheiten und Eigentümlichkeiten der Erwachsenen an, ja ahmt ihnen bis zur Nachäffung nach. Ist das nicht ein Fingerzeig für den richtigen Unterricht in der Grammatik? Im Konversationsunterricht kommen immer wieder und wieder dieselben grammatischen Erscheinungen vor. Das Ohr des Kindes gewöhnt sich an gewisse Formen, das Auge sieht gewisse Abänderungen in denselben

Wörtern in einem Gedankengange, der von einem anderen nur leicht verschieden ist. Je mehr solcher Beispiele dem Kinde vorgeführt werden, je mehr wird sein Unterscheidungsvermögen geschärft, je eher wird seine eigene geistige Tätigkeit, einen Grund für diese Verschiedenheiten zu finden, geweckt. Es kommt schliesslich zu der Einsicht, dass eine bestimmte Form einen bestimmten Gedanken, ein bestimmtes Verhältnis eines Begriffes zu einem anderen ausdrücken muss. Fragen wie: „Warum hat dieses Wort hier in diesem Satze einen Umlaut, aber in jenem nicht?“ „Warum sagt man: Ich kaufe, aber: du kaufst?“ u. s. w. sind an der Tagesordnung. Das ist der langersehnte und sorgfältig vom Lehrer herbeigeführte Zeitpunkt, wo er sich an die technische Grammatik heranwagen kann. Aber er lasse auch jetzt noch die grösste Vorsicht obwalten. „In der Beschränkung zeigt sich der Meister“ ist eine etwas abgenutzte Redewendung, aber gerade hier, in der Grammatik, am rechten Platze. Selbst im zweiten Halbjahre sollten nur die allergewöhnlichsten grammatischen Grundregeln gelehrt und klassifiziert werden. Dahin gehören vor allen: die Biegung des Zeitwortes, das in seiner schöpferischen Kraft den leblosen Begriffen Leben einflössen kann, und: die Biegung des selbstbewussten Hauptwortes. Aber, um es noch einmal zu erwähnen, etwas, das dem Schüler unbekannt ist, hüte man sich, ihm als starre Regel vorzusetzen. Selbst weitläufige Erklärungen und Erläuterungen können das Gefühl des Widerwillens gegen diese Art von Grammatik bei dem Schüler nicht unterdrücken; er wird der Grammatik wirklich gram.

Die Anforderungen, welche der Lehrplan in Bezug auf den deutschen Leseunterricht stellt, sind ebenfalls nicht gering. Die Fähigkeit, gut, fliessend und mit Ausdruck zu lesen, ist der Schlüssel, der dem Kinde die in dem Schriftworte niedergelegten Gedankenschätze seiner Zeitgenossen und seiner Vorfahren erschliesst. Sie setzt ihn in den Stand, auch nach Abschluss der Schulzeit etwas Wirksames für seine Weiterbildung zu tun.

Auf der unteren Stufe des Leseunterrichtes bildet die Pflege der Lesefähigkeit die Hauptsache. Denn, wer den guten Willen und die Lust haben soll, lesend mit fremden Gedanken in Verkehr zu treten, dem darf die Übertragung keine Schwierigkeiten bereiten. Sonst unterlässt er am liebsten das Lesen ganz und gar, oder, wenn er liest, so geschieht es ohne rechten Erfolg für die Gedankenerwerbung. Von Anfang an gewöhne sich der Schüler, stillschweigend einen ganzen Gedanken zu erfassen, ehe er ihn lesend vorträgt. Sonst kommt sehr leicht ein Lesen zustande, bei dem der Leser sich mit dem Lesen einzelner Wörter, ohne ihren Zusammenhang mit den anderen in Betracht zu ziehen, begnügt. Zwar bieten gewisse Schwierigkeiten und Eigentümlichkeiten der deutschen Orthographie dem sicheren und fertigen Lesen ein Hindernis; aber dieser Hindernis sollte vor dem Lesen und nicht während des Lesens genommen

werden. Der Lehrer hüte sich, zur Hast und Eile anzutreiben. Das untergräbt eine energische Tätigkeit der einzelnen Schüler. Er vermeide, Schüler reihenweise lesen zu lassen; das bewirkt, dass die meisten nicht bei der Sache sind. Wenn es auch sonst als Regel gelten muss, dass jeder Schüler einen ganzen Gedanken lesend darzustellen hat, so fordere er doch Lässige mitunter auf, mitten im Satze fortzufahren. Das reinigt die schwül gewordene Atmosphäre des Schulzimmers.

Wir können von unseren amerikanischen Schülern nicht erwarten, dass sie mit allen Ausdrücken, Redewendungen und Formen für die Verbindung von Sätzen vertraut sind. Ihre Tätigkeit beim Lesen ist also stärker gehemmt, als wir oft voraussetzen. Der Inhalt eines Lesestückes muss also entweder dem Erkenntniskreise der Schüler so nahe liegen, dass Erklärungen unnötig sind, oder der Lehrer muss sie in das Verständnis des zu lesenden Stücks einführen. Die Mittel und Wege, welche er zu diesem Zwecke einzuschlagen hat, sind mannigfaltiger Art und hängen von der Eigentümlichkeit des Lesestoffes und der Hilfsbedürftigkeit der Schüler ab.

Ein vorzügliches Mittel, um das Ohr des Schülers an die fremden Laute der deutschen Sprache zu gewöhnen, ist ein gutes, sorgfältig vorbereitetes Vorlesen durch den Lehrer. Der Lehrer mache durch Pausieren an den betreffenden Stellen die Gliederung der Darstellung erkennbar, hebe durch gehörige Betonung diejenigen Wörter hervor, welche die Hauptvorstellungen enthalten, lasse Gedanken, welche eine besondere Beachtung beanspruchen, deutlich aus den Nebengedanken heraustreten und bahne dem Inhalt, indem er denselben durch den Leseton zu dem ihm angemessenen Ausdruck kommen lässt, einen Zugang zum Denken und Empfinden des hörenden Schülers.

„Gut vorgelesen ist mehr als halb erklärt.“

Aber der Lehrer muss sich bewusst sein, welche Ausdrücke seinen Schülern unbekannt sind, welche Begriffe der Erklärung bedürfen, welche ihrer Zusammensetzung wegen übergegangen werden müssen. Sonst entsteht eine heillose Verwirrung und unnötige, zeitraubende Wiederholung. Oft ist es ratsam, nachdem ein ganzes Lesestück durchgenommen worden ist, jeden Satz noch einmal zu lesen, um seinen Inhalt zum besseren Verständnis zu bringen. In einzelnen Fällen kann auch das Vorerzählen an die Stelle des Vorlesens treten. Diese Form der Vorführung eines Lesestoffes bietet Gelegenheit zur Einlegung notwendig wendender Erklärungen dar, während beim Vorlesen diese dem Lesevortrag vorauszuschicken sind, damit derselbe keine Unterbrechung erleide. Im Ganzen muss aber beim Vorerzählen ein möglichst genauer Anschluss an den Gang und die Darstellungsweise des vorzuführenden Lesestoffes angestrebt werden, weil ohne solchen Anschluss bei dem später erfolgenden Lesen derselbe dem Schüler fremd erscheinen würde.

„Was hast du gelesen?“ sollte die beständige Frage des Lehrers sein. Durch sie wird der Schüler dem Inhalt des Lesestoffes gegenüber nicht nur zum Denken gereizt, sondern wird auch in die Ordnung des Denkens hineingeführt, die bei der Abfassung der dargestellten Gedanken obgewaltet hat. Zwar denkt der Lehrer dem Schüler vor und weist durch seine Frage ihm die einzuschlagende Gedankenrichtung an; aber er nötigt den Schüler auf diese Weise auch, seinen Gedanken und damit den Gedanken des Lesestoffes zu folgen. So löst sich nach und nach vor dem geistigen Auge des Schülers die Darstellung in Gedankengruppen auf; so entfalten die einzelnen Gedanken ihre Glieder und lassen deren Beziehung zu einander erkennen; so eröffnen die einzelnen Begriffe einen Einblick in die Fülle der in ihnen zusammengefassten Merkmale.

Durch die Fragen des Lehrers ist der Schüler auf die Bedeutung einzelner Wörter in der Hervorhebung einer oder einiger Silben, im Satze in der Vervorhebung eines oder mehrerer Glieder, in einem ganzen Lesestücke in der Hervorhebung einzelner Sätze aufmerksam geworden. Der richtige Vollzug der Betonung beruht, abgesehen von den betonten und unbetonten Silben einzelner Wörter, auf dem Verständnis des Lesestoffes. Wo das Verständnis vorhanden ist, da wird die Betonung ohne besondere Bemühung die richtige. Mit diesem Satze ist auch für die schulmässige Arbeit das Hauptmittel zur Erziehung einer richtigen Betonung im Lesevortrag angegeben.

Das laute Chorlesen sollte in der Schule nicht vernachlässigt werden und zwar aus folgenden Gründen: Sehr oft sind die einzelnen Klassen so überfüllt, dass es dem Lehrer beim besten Willen nicht möglich ist, jeden einzelnen Schüler lesen zu lassen oder ihm so viel Zeit für das Lesen zu gewähren, wie zur Übung in der Fertigkeit notwendig ist. Die nicht aufgerufenen Schüler werden müde oder eilen den Lesern voraus. Gemeinsames Lesen bringt Frische und Regsamkeit in die Klasse, überwindet die Schüchternheit der Schwachen und hält die Stärken im Zügel. Es lehrt die Schüler das richtige Verhältnis zwischen Schreien und schönen, ausdrucksvollem Lesen. Jeder einzelne kann seinen Leseton an dem anderer messen und regulieren. Alle bekommen einen klaren Eindruck von den Hauptgedanken des Lesestückes und eignen sich solche Gedanken sicherer und schneller an. Aber der Lehrer lasse es nie an seiner Aufmerksamkeit fehlen. Ein roher Ton und ungeordnetes Wesen der Schüler während des Chorlesens zeigt auch dem unparteiischsten Richter an, dass es mit der Schulzucht gewiss nicht steht.

Ich habe im vorhergehenden versucht, Ihnen, werte Kollegen und Kolleginnen, ein Bild von der Frage: „Wie soll der deutsche Unterricht in den Elementarschulen erteilt werden?“ zu entwerfen. Gestatten Sie mir zum Schlusse, Sie auf eine Forderung der deutschen Lehrerschaft, der deutschen Vereine New Yorks aufmerksam zu machen. Alle soge-

nannten Spezialfächer stehen unter der direkten Aufsicht eines erfahrenen Fachmannes, nur der deutsche Unterricht muss sich auf seine eigenen Lehrer stützen. Gewiss sind die deutschen Lehrer und Lehrerinnen unserer Stadt ihrer Aufgabe voll gewachsen, aber es ist nur zu natürlich, dass gerade diese Ausnahmestellung des Deutschen in unseren öffentlichen Schulen es nur ausnahmsweise dem gewissenhaftesten Lehrer ermöglicht, ausnahmsweise gute Resultate aufzuweisen. Im Namen der gesunden Vernunft, im Namen der Kinder, die wir nicht nur zu tüchtigen Menschen, sondern zu Linguisten erziehen sollen, bitte ich den 37. Lehrertag des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes, zu dieser Forderung Stellung nehmen zu wollen.

Militarismus und Sport in der amerikanischen Schule.

Von Fritz Krimmel, Leiter des Turnunterrichts an den öffentlichen Schulen von New York.

Es zieht zur Zeit ein erfrischender, wohlwollender Zug durch die Gaeu der Erziehungsstätten Amerikas, einem Sturme gleichend, der die Atmosphäre von all den ungesunden Stoffen, die sich seit Jahr und Tag angesammelt, zu reinigen verspricht, der dem Gedanken für die allseitige Ausbildung, geistige und körperliche, unserer Jugend die Flugkraft verleiht, ihn hinaus zu tragen, selbst in die entlegensten Winkel unseres Landes.

Dem Nationalcharakter des Amerikaners entsprechend, der hartnäckig und nur mit Widerwillen sich der Einsicht verschliesst, dass die Länder der alten Welt ihm auf dem Gebiete der Erziehung zum Vorbilde dienen könnten, der sich lieber, auf die eigene Kraft vertrauend, selbst die Wege ebnet, und sei die Arbeit noch so mühevoll, als dass er das, was ihm unamerikanisch erscheint, nachahmen würde.

Es ist jedoch nicht zu verkennen, dass die amerikanische Nation sich in der kurzen Zeit ihres Bestehens — ein Kind den europäischen Kulturvölkern gegenüber — zu einer Höhe emporgeschwungen hat, der man die grösste Hochachtung nicht versagen kann. Misstrauisch gemacht durch die sich aus allen Teilen der Welt rekrutierenden Einwanderer, die nicht immer zu den besten Elementen zu zählen waren, und durch deren Sitten und Gebräuche der Amerikaner die Grundfesten seiner Traditionen bedroht glaubte, nährte er die Abneigung gegen alles Fremdländische. Zudem erschwerte die Unkenntnis der englischen Sprache den Eingewanderten den engeren Verkehr mit den Einheimischen, wodurch die gegenseitige Annäherung merklich verzögert wurde. In dieser Beziehung ist — und

besonders für uns Deutsche — ein erfreulicher Umschwung zum Besseren eingetreten.

Der Amerikaner ist endlich aus seiner Reserve herausgetreten und bemüht sich redlich, uns näher kennen zu lernen. Wie dieser Umschwung zustande gekommen, bedarf an dieser Stelle keiner besonderen Erwähnung. Es genügt zu sagen, dass das Reisen der Amerikaner nach der alten Welt und der gegenseitige Professorenaustausch sehr viel dazu beigetragen haben.

Die amerikanische Nation ist jedoch nicht die einzige, welcher diese Eigenschaft anhaftet. So hat unter anderem unser Turnvater F. L. Jahn seinerzeit, in Wort und Schrift gegen alles Fremdländische wetternd, die echte deutsche Vaterlandsliebe entfacht und eine fast bis an Fanatismus grenzende Leidenschaft für sein Deutschland geweckt. So schrieb er:

„Volkstum ist eines Schutzgeistes Weihegabe, ein unerschütterliches Bollwerk, die einzige natürliche Grenze. Die Natur hat diese Volksverschiedenheiten selbst aus natürlichen Beschaffenheiten erbaut; durch die Sprache benannt, mit der Schrift befestigt und in den Geistern und Herzen verewigt.“ Diese Worte, seinem Lebenswerke, dem „Volkstum“, entnommen, stammen aus der Zeit der tiefsten Erniedrigung Deutschlands, der Zeit, wo die Staaten, von ihren Fürsten und Königen betrogen und verlassen, unter der Fremdherrschaft Napoleons schmachteten. Aus dem Verzagen der deutschen Patrioten heraus, denen die Schamröte ins Gesicht stieg, wenn sie der Ohnmacht des Vaterlandes gedachten, wie fremde Sprache und fremde Sitten schon Eingang in die heimischen Marken fanden, ging Jahn zur Tat über und setzte als erstes Ideal die Wehrhaftmachung der deutschen Jugend auf seinen Plan. Dass dieses Ideal nicht das einzige war, das Jahn vorschwebte, ist vielen Amerikanern nicht bekannt, und es herrscht deshalb die Ansicht unter denselben vor, dass er die Jugend nur zum Militarismus erzogen habe.

Auch drüben hat sich vieles anders gestaltet. Das Turnen, auf lange Zeit von der preussischen Regierung als staatsgefährlich unterdrückt, hat sich seitdem zu hoher Blüte entwickelt. Die deutsche Turnerschaft, mit einer Mitgliederzahl von über 800,000 (die Arbeitervereine mit gegen 200,000 Mitgliedern gehören nicht zur Turnerschaft) hielt im letzten Jahre ihr alle 5 Jahre stattfindendes Turnfest in Frankfurt a./M. ab, und wer Zeuge desselben gewesen, wird gestehen müssen, dass das deutsche Turnen mit seiner Vielseitigkeit heute unerreicht dasteht. Ungeachtet aller Anfeindungen von innen und aussen hat es sich weiter entwickelt.

Weder Professor Mosso hat es vermocht, Beweise für seine Behauptung, das deutsche Turnsystem entbehe der physiologischen Grundlage, zu bringen, noch ist es den Bemühungen einiger überpatriotischer Bürger gelungen, die Turnplätze zur Vorschule des Militarismus zu machen. Dieselben scheiterten an dem gesunden Sinn der Männer, welchen die körper-

liche Ausbildung der Jugend obliegt. Unsere Turnstätten, schreibt die „Deutsche Turnzeitung“, sind einerseits keine Exerzierplätze und Kasernenhöfe, auf denen wir im militärischen Kommandoton mit den Schülern verkehren, so wenig als wir andererseits gestatten, dass die Gelegenheit zum Turnen dazu missbraucht werden darf, dass die Schüler in ungezügelter und ungebundener Ausgelassenheit in der Turnhalle und auf dem Spielplatze nach Belieben tobten und schreien dürfen; wir wollen vielmehr in bestimmten, den Regeln des Anstandes entsprechenden Formen der Jugend Gelegenheit geben zu frischer und froher Bewegung, zur Erheiterung des Gemütes, zur Stählung und Übung der Kräfte als Ersatz gegen die Sitzarbeit in der Schule. Dabei aber dürfen wir niemals das Ziel aus dem Auge verlieren, dass im Turnen die Jugend auch erzogen werden muss zu Ordnung und Gehorsam, zu Entschlossenheit und Willenskraft, zu Stärke und Abhärtung, wie zu Geschmeidigkeit und Ausdauer in körperlichen Beschwerden. So machen wir die heranwachsende männliche Jugend tüchtig für den Dienst mit der Waffe wie fürs Leben überhaupt, was noch ungleich mehr sagen will.

Der Kampf zwischen den Sportsvereinen und der deutschen Turnerschaft tobt besonders in der letzten Zeit aufs heftigste. Die sogenannten höheren Kreise, welche dem Turnen leider noch sehr apathisch gegenüberstehen, haben ihre Nachäffer in den unteren Klassen gefunden, und — es kann nicht bestritten werden — den Turnern viel gutes Material entzogen. Als Gegenmittel haben die Turnvereine den Spielfreunden mehr Zugeständnisse gemacht; und so umfasst das deutsche Turnsystem heute alles, was zu einer gesunden Volkserziehung nötig ist.

Man kann, will man sich mit dem Betrieb der Körperübungen in Amerika befassen, einen Vergleich mit der deutschen Turnkunst nicht umgehen, und man verzeihe mir deshalb die Abschweifung von meinem eigentlichem Thema: Militarismus, Sport und Turnen in den amerikanischen Schulen.

Von einem Militarismus in den amerikanischen Schulen kann man eigentlich nicht sprechen, es sei denn, man zieht die verschiedenen Privatschulen in Betracht, die ihren Schülern bunte Röcke mit glänzenden Knöpfen anziehen und ihnen gelegentlich ein Gewehr in die Hand geben, um dann sich für diesen Aufputz von den meist reichen Eltern ihrer Zöglinge gut bezahlen zu lassen. Der Versuch — wenn ich nicht irre, vor etwa 18 Jahren von einem Herrn Goulden in Anregung gebracht, in den New Yorker Volksschulen die Knaben in militärischen Übungen zu unterrichten — scheiterte an dem Widerstande der Eltern und Schüler, die sich mit Recht gegen den als Gefolge erscheinenden Klassengeist sträubten.

Der Sport dagegen, oder besser gesagt die Athletik, hat sich in den letzten 20 Jahren aufs schnellste entwickelt. Bis dahin nur an einigen kleinen Universitäten gepflegt, hat er sich auf alle grösseren und von

diesen wieder auf die Hochschulen und selbst hinunter bis auf die Volkschulen ausgedehnt.

Ich sagte, es weht ein erfrischender Zug durch die Gaeu der Erziehungsstätten, weil heute von jedermann zugestanden wird, dass die Körperübungen nicht nur ihre Berechtigung in den Schulen haben, sondern eine Notwendigkeit geworden sind. Besonders in die mehr gebildeten Kreise ist die Einsicht gedrungen, dass die Erhaltung und Verbesserung einer gesunden, kräftigen Rasse vom Betrieb der Körperpflege abhängig ist. Hervorragende Lehrer beginnen zu der Erkenntnis zu gelangen, dass Körperübungen, in welcher Form dieselben auch betrieben werden mögen, nötig sind zur höheren geistigen Entwicklung; Ärzte dringen mehr als je darauf, den Gebrauch von Medikamenten durch Körperübungen zu ersetzen. So stark bekundet sich dieser Zug, dass von einem Widerstande gegen die Athletik nicht mehr die Rede sein kann. Aber mit dem Aufblühen derselben haben sich auch die Gefahren eingeschlichen, die allen Übungen, wenn als Wettkämpfe betrieben, auf dem Fusse folgen. So wie man zur Zeit die Athletik auf den Universitäten und den Hochschulen betreibt, wird nicht erreicht, was man auf Grund ihres Wertes hätte erwarten dürfen. Das Hauptgewicht wird auf die Ausbildung einzelner gelegt. Einzelne, welche, von der Natur begünstigt, am wenigsten eines besonderen Trainierens bedürfen, und die grosse Masse der Studenten findet keine Berücksichtigung.

Die von diesen Schulen veranstalteten Wettkämpfe, unter dem Namen „Games“ bekannt, dienen vor allem dem Zweck, der Schaulust des Publikums Rechnung zu tragen. Was früher Sport gewesen, ist zum Geschäft herabgesunken; aus dem ehrlichen Wettkampf ward Bekämpfung, Kampf mit allen erlaubten und unerlaubten Mitteln. Alle möglichen Grade von Unehrliehkeiten, Brutalitäten und anderen Ausschreitungen begleiten die Spiele, die Mehrzahl der Studenten ist bloss zum Bezahlung des Eintrittsgeldes und zum Hurrahschreien gut genug. Professionelle „Coaches“ werden angestellt, berühmte Athleten werden unter allerhand Versprechungen von der einen zur anderen Universität hinübergezogen, dem „team“ wird während der Zeit des Trainierens alles, einschliesslich Kostgeld, Uniformen und Reisekosten etc. vergütet. So verausgabte eine der grössten Studentenvereinigungen in einem Jahre gegen \$100,000 für ihre verschiedenen „teams“.

So lange nun aber diese Ausgaben von den Studenten selbst getragen werden müssen, muss auch erwartet werden, dass die Kasseneinnahmen bei den Schauwettkämpfen die Hauptsache sind; und solange der Zweck der Athletik ist, Geld einzunehmen, wird auch der Sinn für dieselbe sich nicht über die Höhe erheben, auf der sie heute steht. Erfreulicher Weise werden von berufener Seite Stimmen laut, die auf Abstellung dieser Übelstände dringen. Professor Bowen von der „Michigan State Normal Col-

lege" wünscht, dass die geschäftliche Leitung von den Instituten selbst geführt werde. Prof. Waldo von der Washington-Universität sagte in einem Vortrag, gehalten vor der „Intercollegiate Athletic Association“: Sollten wir nicht, statt uns auf die Ausbildung einiger Gladiatorn mit übergrosser Kraft und von zweifelhaftem nationalen Ruhm zu verlegen, versuchen, die grosse Masse der Studenten für einen ehrlichen gesunden Sport zu gewinnen, für einen Sport, der dieselben hinaustreibt auf das Übungsfeld, in den Turnsaal, woselbst alle mit Freude und Lust, aber nichtsdestoweniger auch mit einem ehrlichen Wetteifer ihren Übungen obliegen können, zur Erlangung eines gesunden Körpers für einen gesunden Geist, was dazu beitragen würde, unsere Nation auf eine geistig und moralisch höhere Stufe zu bringen.

Ein Prof. Newcomb unterzieht den Sport, wie er in Amerika betrieben wird, in einer in London erscheinenden Zeitung einer Kritik, besonders darauf hinweisend, dass nur wenige aktiv teilnehmen, alle sich dafür interessieren, aber die grösste Zahl bloss, um zuzuschauen und—zu wetten. Col Learned von der „West Point Military Academy“ verdammt ebenfalls in nicht misszuverstehender Weise die jetzige Betriebsweise der athletischen Wettkämpfe; und so könnte ich noch mehrere anführen, aber dies genügt, um zu beweisen, dass ein erfreulicher Zug weht, was zu der Hoffnung berechtigt, dass mit der Zeit die Athletik in bessere Bahnen gelenkt wird. Es war bis vor etlichen Jahren nur den Universitäten, Hochschulen und Sportvereinen vorbehalten, athletische Wettspiele zu betreiben, und wenn diese durch ihr Vorbild dem amerikanischen Volke die Erkenntnis erschlossen haben, welche die heutige Spielbewegung gezeitigt hat, dann soll ihnen gerne ein Teil ihrer Sünden verziehen sein. Immer mehr wird darauf gedrungen, die Jugend unter kundiger Leitung in den Spielen zu unterrichten. In allen grösseren Städten des Landes befinden sich öffentliche Spielplätze. Boston gebürt der Ruhm, den Anfang damit gemacht zu haben, Chicago, Pittsburg, Philadelphia und New York folgten, und die im April d. Js. in Pittsburg stattgefundene Versammlung der „Playground Association“ legte Zeugnis davon ab, dass auf der ganzen Linie im Geschwindschritt vorwärts gegangen wird. Als jüngstes Kind, welches dieser Bewegung entspross, ist die „New York Public School Athletic League“ zu nennen. Dieselbe, vor 5 Jahren von General Wingate, James Sullivan und Dr. Gulick ins Leben gerufen, hat sich zu einem kräftigen Jungen entwickelt. 40,000 Knaben nahmen im vergangenen Jahre an den Wettspielen teil. Auch hier machen sich dieselben Übelstände wie bei den Universitäten bemerkbar.

Die Knaben laufen und springen mehr der ihnen winkenden Medaillen als der Übungen selbst wegen. Mir wurde von Lehrern mitgeteilt, dass in vielen Fällen die Wettbewerber die Medaillen vorher sehen wollen, und wenn dieselben dem erwarteten Werte nicht entsprechen, sich weigern,

am Wettkampf teilzunehmen. Die englischen Zeitungen, vor allen die „World“, „New Yorker Journal“ und „Evening Telegram“, tragen den grössten Teil der Schuld, dass die Knaben unbescheiden in ihren Ansprüchen geworden sind. Das für die Förderung der Spiele von diesen Blättern ausgeworfene Geld ist den Knaben zum Fluch geworden. Nicht allein wertvolle Medaillen, Trophäen und Banner werden von diesen gestiftet, sondern auch Anerbieten, die preisgekrönten Champions auf Spritztouren nach anderen Städten zu senden, wurden gemacht. Erfreulicher Weise sind die Beamten der Liga nicht blind gegen die Gefahren, welche diese Überreibung des Wohlwollens (Geschäftstricks und Konkurrenzneid sind wohl die Motive) im Gefolge haben können, davon zeugt ein spezielles Schreiben des Präsidenten, General George Wingate, das derselbe kürzlich an die Presse gerichtet und in dem er, den Zweck der Liga erklärend, in nicht misszuverstehender Weise alle derartigen Offerten ablehnt. Gerne möchte ich dieses Schreiben Wort für Wort wiederholen, aber die mir zur Verfügung stehende Zeit erlaubt mir das nicht. Bemerken will ich noch, dass die Liga auch eine Abteilung für Mädchen hat, unter dem Namen „Girl's Athl. League“ bekannt. Die Mädchen werden besonders in Volkstänzen, Laufen und Ballspielen unterrichtet. Es bliebe mir nun noch übrig, des Turnens Erwähnung zu tun, aber da ich annehmen darf, dass Sie mit den Bestrebungen der deutschen Turnvereine und der Betriebsweise des Turnens vollständig vertraut sind, will ich mich darauf beschränken, einige Vereinigungen anzuführen, die sich das deutsche Turnen zum Muster genommen haben. In erster Linie stehen die Y. M. C. A. (Vereinigung der jungen christlichen Männer), man könnte dieselben fast die amerikanischen Turnvereine nennen, denn sie erstreben dasselbe Ziel: die körperliche und geistige Ausbildung der Jugend; und sie streben mit ihrer Toleranz über der Hebrew Y. M. A., welche nur Zöglinge jüdischen Glaubens aufnehmen. Beide Gesellschaften bestehen ausschliesslich aus Mitgliedern männlichen Geschlechtes und in ihren Turnschulen werden keine Mädchen und Frauen unterrichtet. Beide Verbindungen erhalten jährlich fabelhafte Gelddotationen, wovon die herrlichen Gebäude, welche sie fast in allen Städten des Landes besitzen, Zeugnis ablegen.

Fast jede grössere Kirchengesellschaft hat Turnplätze eingerichtet, und obgleich der Unterricht nicht den von uns Fachleuten gemachten Ansprüchen entspricht, muss ihnen der gute Wille für die Sache zugesprochen werden. Auf den Universitäten Columbia, New York, Princeton, N. J., und besonders in Harvard, Cambridge, Mass, wird geturnt nach deutscher Methode und mit gutem Erfolg.

In den Städten Chicago, St. Louis, Cincinnati, St. Paul, Milwaukee, Philadelphia, Indianapolis und anderen liegt der Turnunterricht in den öffentlichen Schulen ausschliesslich in den Händen von Turnlehrern, die

ihre Ausbildung auf dem Turnlehrerseminar des N. A. T.-Bundes genossen haben.

In den Elementar- und Hochschulen der Stadt New York sind über 60 Lehrer zur Erteilung des Turnunterrichtes angestellt, und ich glaube, wenn man eine Abstimmung unter ihnen vornehme über die Frage: welches Turnsystem ist das beste, dass das deutsche die grösste Stimmenzahl erhielte. Es ist ganz erklärlich, dass in einem Lande wie Amerika, das allen Nationen seine Tore geöffnet hat und folglich in seiner Bevölkerungsmischung einzig dasteht, weder das eine noch das andere System vorherrschend sein kann. Unsere Mission als Deutsche ist es, das unserige ihnen vor Augen zu führen; aber gleichzeitig dürfen wir nicht vergessen, dass, wie Jahn schon sagte, wir Rücksicht nehmen müssen auf Land und Leute, auf deren Gewohn- und Eigenheiten.

Dr. Sargent, der Direktor des Departements für körperliche Erziehung an der Harvard Universität, Cambridge, Mass., der die im letzten Jahre in London abgehaltenen olympischen Spiele und auch das deutsche Turnfest in Frankfurt besucht hat, sagt unter anderem in einem für uns Deutsche sehr schmeichelhaften Berichte das folgende:

Die Deutschen haben ein System, das hineindringt in die Schulen, in die Werkstätten, in die Fabriken und sich in Wald und Flur und auf die Spielplätze erstreckt. Wonach wir Amerikaner heute streben sollten, ist nicht die Ausbildung siegreicher Athleten oder Preisturner und Kraftmenschen, sondern die Erlangung eines Teiles der Kraft des Starken, etwas von der Ausdauer des Athleten und etwas von der Gewandtheit und Grazie des Turners, alles vereinigt in dem Auftreten und Betragen eines Gentleman.

Das deutsche Volkslied.

Von Joseph Winter, New York.

In Abwesenheit der Herren Rahn und Reyl soll ich Ihnen einen kurzen Vortrag über „Das deutsche Volkslied als Erziehungsmittel“ halten. Nun, ein sogenanntes Referat möchte ich unvorbereitet und in zwölfter Stunde nicht liefern; aber wenn ich über das Volkslied ein Viertelstündchen plaudern darf, dann will ich versuchen, Sie, meine Damen und Herren, für die fehlenden Referenten zu entschädigen.

Das Lied ist nicht nur die einfachste, es ist auch die älteste Form jeder Dichtung und dadurch die wichtigste Art der Poesie, da es als Ausdruck der Gefühle und Gedanken und vermöge seiner Singbarkeit Herz und Geist, Gemüt und Verstand gleichmässig erregt. Wort und

Weise, Singen und Sagen sind untrennbar; darum ist die Wirkung des Volksliedes nicht nur unmittelbarer, sondern anhaltend. Von den herrlichen Tönen der „Weltharfe,” unter den lieblichen „Stimmen der Völker in Liedern” ist jedoch das deutsche Volkslied das herrlichste, klingt die deutsche Saite am lieblichsten; denn es ist nicht nur reichhaltiger und älter, es ist auch inniger und vollendet in Form und Inhalt als die ähnlichen Dichtungen aller anderen Völker.

Das deutsche Volkslied ist der Jungbrunnen, in den die deutsche Poesie jedesmal taucht, wenn Kriegsungemach oder Fürstendruck, wenn pfäffischer Verdummungswahn oder junkerliche Anmassung der deutschen Dichtung holde Blüten grausam knickten. Wenn Höfe und Burgen, wenn Gelehrtenschulen und Bürgerhäuser die deutsche Poesie missachteten, dann flüchtete das schöne Dornröschen in die Hütten des Volkes, um nach längerer oder kürzerer Zeit in neuer Pracht und Herrlichkeit als mächtige Königin wieder zu erscheinen.

So geschah es nach dem Verfalle des Minnesanges; so war es, nachdem die Meistersänger mit ihrer verknöcherten Tabulatur die wahre Poesie vertreiben. Im Wogen und Treiben der Religionskriege blühte im Verborgenen das Volkslied, und sein „kecker Wurf” war es nicht minder, der unsere grosse klassische Blütezeit eingeleitet hat.

Wo entstand aber das Volkslied? Wann wurde es ersonnen, und wer hat es zuerst gesungen? Wo? Nirgends und überall! Wann? Gestern und heute, in grauer Vorzeit und in unseren Tagen! Wer hat es zuerst gesungen? Jeder und niemand!

Wenn der fromme Wernher von Tegernsee um 1150 sein Minnelied vom Herzenschlüsselein singt: „Du bist min, ich bin din — des solt du gewisse sin”, mutet es uns nicht an, wie das uralte Volkslied: „Du, du liegst mir im Herzen”, oder die nicht minder alte Türinger Weise: „Ach, wie ist’s möglich dann, dass ich dich lassen kann”? Wenn die frohen Zecher das Scheffelsche Lied vom „Schwarzen Walfisch in Askalon” singen, erkennen wir leicht die Weise des traurig-schönen Liedes vom „Zimmersgesell”, der dem alten Markgrafen ein Haus baut und die schöne Frau Markgräfin auf den Mund geküsst. Ein recht auffallendes Beispiel, wie tief diese schlichten Weisen in der Volkseele ruhen, ist folgendes: Es war Ende der zwanziger Jahre, als Karl von Holteis Singspiel „Der Feldherr” in Berlin einschlug, und in kurzer Zeit ganz Deutschland das bekannte „Mantelliéd” sang: „Schier dreissig Jahre bist du alt.” Was sicherte den Erfolg des Stückes? Die Melodie des Liedes ist die Jahrhunderte im Volke schlummernde alte Weise des Liedes „Von den drei Grafen”, die gefangen waren, und die das Mägdelein befreien wollte.

Ja, Liebe und Treue, Eifersucht und Falschheit, Scheiden und Meinden, Wiedersehen und sich ewig angehören, das sind die Grundtöne des Volksliedes, das trotz der tiefsten Empfindung den einfachsten Ausdruck

findet; so dass nur unsere grössten Lyriker — Goethe, Heine, Uhland, Rückert, W. Müller — den echten Volkston fanden, und nur unsere volkstümlichsten Lieder-Komponisten diese Volksliedweisen trafen: Weber, Schubert, Schumann, Mendelssohn.

So begleitet uns das Volkslied von der Wiege bis zum Grabe; mit dem Liede begrüssen wir „des Morgens, wenn die Hähne krähen“, den jungen Tag, und wenn „der gute Mond so stille“ des Abends aufgeht, nehmen wir von der goldenen Sonne Abschied. Den heissen Sommer und den kalten Winter, den blumenreichen Frühling und den nebelfeuchten Herbst, den „schönen Wald“ und die bunte Wiese, das plätschernde Bächlein und die endlose See, „wo die Woge braust“, die steile Klippe, wo „der Adler horstet“ und das „tiefe, tiefe Tal“, wo im „kühlens Grunde das Mühlrad geht“, das alles besingt das Volkslied.

Der fromme Hirte auf der grünen Weide, der rauhe Schiffer auf dem brandenden Meere, der kühne Jäger im dunkeln Forst und der stille Bergmann im tiefen Schacht, der einsame Wanderer, der ernste Bauer, der tapfere Soldat und der fromme Mönch, der heitere Winzer und der lustige Student, die dralle Mähderin und die traurige Nonne, die schöne Königstochter, deren Rosenmund der arme Knappe geküsst, und der herrliche Königssohn, der die verstossene Waise auf seinen Thron erhebt — alle, alle haben sie ihre Lieder. In wenigen Strophen entrollt das Lied ein gewaltiges Drama, in einigen Zeilen schildert es der Liebe selige Lust.

Die Strophen selbst sind in der Regel fünfzeilig, wobei die fünfte Zeile dem Refrain, der üblichen Wiederholung des neueren Volksliedes, entspricht. Das Volkslied ist keck, manchmal sogar derb, aber es wird niemals roh oder gar zotig. In der überreichen Literatur des deutschen Volksliedes ist mir kein einziges, wirkliches Volkslied bekannt, das erotisch unrein wäre. Selbst das berüchtigte „Es steht ein Wirtshaus an der Lahn“ ist erst durch spätere Zusätze unflätig geworden. Von den gewaltigen Empfindungen und vor den reinen Gefühlen, die das deutsche Volkslied in Wort und Weise ausdrückt, können wir nur bewundernd und staunend in stille Andacht versinken.

Und diese scheinbar so einfache und kostlose Verknüpfung von Lied und Ton, die in ihrer schlichten Bewegung die höchste Vollendung zeigt, weil sie eben natürlich ist, sie spiegelt den deutschen Volkscharakter am deutlichsten wieder. Und darin liegt die grosse erzieherische Bedeutung des Volksliedes. Wie mächtig wirkt nicht auf jeden die wunderbare Harmonie zwischen Musik und Text? Ich führe nur einige Beispiele an: „Heidenröslein“ — „Ich hatt’ einen Kameraden“ — „Lorelei“ — „Es steht ein Baum in Odenwald“ — „Es waren zwei Königskinder“ — „O Tannenbaum“ — „Wohlauf noch getrunken“ — „Ännchen von Tharau“ — „Wenn ich ein Vöglein wär’“ — „Leise zieht durch mein Gemüt“ — „So-

viel Stern' am Himmel stehen" — „In einem kühlen Grunde" — „Es zogen drei Burschen wohl über den Rhein" und viele, viele andere. In diesen Liedern ist Freud und Leid, Lust und Qual, des Volkes schlichte Weisheit und seine fröhliche Torheit enthalten. Wie das Volk weint und lacht, wie es denkt und wie es fühlt, wie es liebt und wie es lebt: das alles erzählt uns das Volkslied, kurz, einfach, ohne längere Ergüsse, nur die Hauptaffekte berücksichtigend; darum erscheint es uns lückenhaft, stoss- und ruckweise, sprunghaft. Es ist aber nicht nur ein Beispiel der deutschen Volksseele, es ist auch „die öffentliche Chronik des deutschen Volkes", seine 1000jährige Nationalgeschichte in Liedern, die nichts verbirgt, nichts beschönigt und nichts vergisst, weil sie keine Geheimarchive kennt.

Aus diesem Zauberquell unserer Poesie strömt immer von neuem der befruchtende Strom der deutschen Dichtung; aus verborgen liegenden Quellen dringt das ewig frische Lebenswasser, das an seinen Ufern, an Bächen und Strömen die herrlichsten Blüten aller Lyrik hervorsprossen liess. Und sollte je wieder der deutsche Sang verschüttet werden, dann wird sich auch aus diesem ewigen Jungbrunnen die deutsche Dichtung stets erneuern. Sowie das Volkslied der Grabgesang des Mittelalters und der Weckruf einer neu anbrechenden Zeit war, so wird es immer als „Willebrunnen" des deutschen Volksbewusstseins ertönen. Wenn Mattheit und Sattheit uns die kostbarsten Güter des Deutschtums rauben sollten, wird das deutsche Volkslied wie ein gesegnetes Füllhorn uns wieder beglücken. Es wird uns nicht nur die hohen idealen Werte der Kunst spenden; das Volkslied wird auch als sittlicher Wertmesser, als eine mächtige nationale Schutzwehr uns bleiben. Denn im Volksliede zeigt sich die ursprüngliche Einheit des Germanentums; in ihm lebt und webt ja der gesunde, stets lebendige Gesamtbegriff: Volk.

So möge denn jeder deutsche Dichter, jeder deutsche Sänger, jeder deutsche Lehrer stets auf den Bahnen des Volksliedes einherschreiten; dann wird die heissersehnte deutsche Einheit sich von selbst einstellen, zum Wohle des deutschen Volkes, zum Heile der deutschen Kultur, vor allem aber zum Segen unserer herrlichen, geliebten deutschen Sprache!

Das Volkslied als Erziehungsmittel.

Von Dr. Wm. Rahn, Public Schools, Milwaukee, Wis.

Wenn ich Ihnen über das deutsche Volkslied als Erziehungsmittel in unseren Volksschulen zu sprechen wage, so werden Sie mich verwundert fragen: „Ja, wie kommt Saul unter die Propheten?“ Da möchte ich denn von vornherein feststellen, dass diese Idee von Haus aus nur eine hypothetische sein kann; d. h. vorausgesetzt, dass der Unterricht in der deutschen Sprache einen vollberechtigten Platz in unseren Schulen einnimmt, was könnte dann das Volkslied für die Erziehung als solche leisten? und da sehen wir denn sofort den springenden Punkt, dass es sich um eine psychologisch-pädagogische Frage handelt, die in eminentem Sinne eine Seite der Gemütsbildung ins Auge fasst.

Wenn es wahr ist, dass das deutsche Volkslied ein Produkt des deutschen Gemütes ist, so unterliegt es ebenso wenig einem Zweifel, dass es auch einen rückwirkenden Einfluss auf dieselbe Seelenstimmung ausübt, der es entsprungen. Jeder von uns, der auch nur einen Funken der köstlichen Gabe besitzt, die man Gemüt nennt, hat das zu tausenden von Malen an sich selbst empfunden.

Was ist nun, und worin besteht das Gemüt? Das ist die Kardinalfrage, auf die sich unser Thema schliesslich zuspitzt. Jene Gefühle, welche durch höhere Vorstellungen, durch Ideen und allgemeine Grundansichten hervorgerufen werden und die Temperatur unseres Gefühlslebens bestimmen, die nennen wir Gemüt, welches demnach ein vertieftes, inhaltsreiches Gefühlsleben ist, so dass man „Gefühle“ im Sprachgebrauch oft falsch bezeichnet. Alle höheren Gefühle gehören dem Gemüt an, machen dessen Inhalt aus und werden der Trieb unserer Handlungen. Nun ist es leider eine unbestrittene Tatsache: „Die Phrase beherrscht die Welt“ und das gilt leider in hervorragendem Sinne in unserem teuren amerikanischen Vaterlande. Man bedient sich mancher Ausdrücke, über deren Bedeutung man keine genügende Rechenschaft geben kann, welche man aber anwendet, um unklar und unbestimmt Gedachtes zu verhüllen. So spricht man viel von Empfindungen, Gefühlen, Affekten, Gemüt und Gemütsbewegungen, ohne zu wissen, was sie sind, wie denn viele Menschen gern von ihren Herzen und ihren Herzensgefühlen sprechen, ohne zu bedenken, dass das Herz nur ein derber Muskel ist, welchen zwei widerstreitende Nerven in Bewegung setzen, indem der eine das Zusammenziehen, der andere das Ausdehnen bewirkt. — Da hat denn freilich die Romantik mit ihren Herzensangelegenheiten und ihren Herzensergiessungen ein Ende.

Nun sagen Ausdrücke wie „sittliches“, „religiöses“ Gefühl, dass der Inhalt der Gefühle in Ideen besteht, dass sie also Gemütsäusserungen sind

oder Gemütsbewegungen, die sich zu Affekten oder Gemütserregungen steigern können, obschon die Grenzlinie hier schwer zu treffen ist. Hass, Liebe, Zorn, Furcht, Hoffnung, Freude, Ärger, Schrecken sind solche Gemütserscheinungen, in denen Vorstellungen und Urteile zur Erscheinung kommen.

Da wir nun von der Wirkung des Volksliedes sprechen, so betreten wir damit das Gebiet des Gesangsunterrichtes als solchen, und stehen somit auf dem Boden des ästhetischen Gefühles. Das beweist schon das alte deutsche Sprichwort:

„Wo man singt, da lass dich ruhig nieder;
Böse Menschen haben keine Lieder!“

Da gibt es nun wieder ein wirres Durcheinander, weil viele Herren über ästhetische Bildung herfallen und gar nicht wissen, was denn eigentlich Ästhetik ist. Sie nehmen das erste beste Lehrbuch, je trivialer desto besser, denn das kostet kein Kopfzerbrechen, aber an Hegel, Köstlin, Vischer, Zimmermann u. a. beißen sie nicht an, denn dazu braucht's Jahre, und das bringt's nicht ein. Da wird denn ein Kommentar fabriziert, der von Unsinn strotzt, — und darin sind besonders unsere amerikanischen Buchfabrikanten gross, — und nun wird frisch darauf los Ästhetik getrieben. Dennoch empfinden viele Menschen ästhetisch, ohne je darin unterrichtet zu sein oder das Wort zu kennen. Vielfach findet man bei sonst ungebildeten Leuten Freude an der Natur und besonders am Gesang, und sinniges Erfassen der Schönheiten beider. Mithin darf man folgern, dass der ästhetische Sinn angeboren ist, und dass einen gemütsarmen oder gemütslosen Menschen keine Schule in einen gemütvollen umwandeln kann, ebenso wie sie keine Talente schafft, sondern nur ausbildet.

Aber was erregt denen das Wohlgefallen am Schönen?

Es ist das Ebenmass, die Harmonie der Teile mit dem Ganzen, und wo fände sich dieses sinniger, edler und schöner als im Volksliede, wo Text und Melodie sich in schönster Harmonie vereinen, so dass man in dem Gesamteindruck einen höheren Gedanken, den Ausdruck einer Idee ahnt.

Um nun das Schöne zu empfinden, bedürfen wir der Sinne; beim Gesang also ist es das Ohr und dasselbe ist, wie das Auge, nach den neuesten Forschungen so organisiert, dass es das Schöne empfindet, wie Helmholtz schlagend nachgewiesen hat, dass die Musik auf den Gesetzen der Akustik beruht. Gewisse Luftschwingungen stehen zu einander in einem engen Zahlenverhältnis, für welches die Spalten der Gehörnerven empfänglich sind, so dass sie dem Ohr wohl tun. Wir nennen sie harmonische Töne. Andere dagegen passen nicht zu einander, sie verletzen das Ohr und wir empfinden sie als Dissonanzen. Der Komponist kann demnach nicht willkürlich verfahren, sondern die Theorie schreibt ihm die

Regeln vor, und diese Theorie hat ihren Grund in der Beschaffenheit des Hörorgans.

Wenden wir uns nun nach diesen Erörterungen zur Pädagogik, so wird man zunächst eingestehen, dass es zur harmonischen Ausbildung des Menschengeistes gehört, auch das Gemüt zu pflegen, was vorzugsweise durch die Entwicklung des Schönheitssinnes geschieht. Dazu hilft aber kein Dozieren, keine Abstraktion, sondern vor allem ist es die Person des Lehrers, vorausgesetzt, dass er selbst das besitzt, was man Gemüt nennt, und da kommen wir denn auf einen gar wunden Punkt unseres amerikanischen Schullebens. In unseren Schulen geht es im allgemeinen recht gemütslos zu, selbst den bei uns üblichen Gesangunterricht mit eingeschlossen; da heisst es nur „Drill, Drill, Drill“ bis zur Erschöpfung. Von gemütvollem, sinnigem Erfassen der Sache, vom Empfinden des Schönen in seiner Wirkung auf die Seele ist dabei gar wenig zu spüren. Man tadele mir die deutsche Sentimentalität nicht; es wäre wohl gut, wenn die Anlagen zu derselben, wie sie in jedem gefühlvollen Menschen vorhanden sind, auch bei uns etwas mehr und sorgfältiger gepflegt und entwickelt würden.

Den Löwenanteil an dieser Aufgabe verrichtet nun ohne alle Frage in unseren Schulen (ich rede natürlich von den Milwaukee Schulen, denn andere kenne ich nicht) — der deutsche Unterricht mit seinen gemütvollen Prosastücken und besonders den herrlichen Perlen der Poesie, und die köstlichsten derselben sind eben unsere Volkslieder. In Bezug auf letztere wird nun ein Doppelzweck erreicht, einerseits ein sprachlicher, andererseits ein ästhetischer. Jedermann weiss aus eigener Erfahrung, dass sich die Lieder, die er in der Jugend gelernt, des nachhaltigen Eindruckes wegen, den ihr Inhalt auf das Gemüt ausübt, unauslöschlich dem Gedächtnis eingeprägt haben, so zu sagen im eigentlichsten Sinne in Fleisch und Blut übergegangen sind. So besitzt denn das Kind in jedem Liedertext ein abgerundetes Stück schöner edler Sprache als unverlierbares Eigentum, und mit welcher Hingabe die edlen, einfachen, sinnigen Melodien, an denen unser deutsches Volk so überreich ist, gesungen werden, kann man vom Anfang der Schuljahre bis zu ihrem Ende beobachten. Mir wenigstens haben in den 14 Jahren, die ich als Lehrer des Deutschen tätig bin, die wenigen Minuten, die ich auf den Gesang verwen- den konnte, in allen Klassen den schönsten und reinsten Genuss gezeitigt, der mich zu allen Zeiten immer und immer wieder für die tägliche Alltagsmisere, die in unserem gesegneten Lande der Freiheit die Handhabung der Disziplin mit sich bringt, reichlich entschädigte. Der Gesang meiner Kinder, dessen Erfrischung und Begeisterung spendenden Einfluss ich ihnen als eine Art Belohnung gewöhnlich am Ende der Woche zuteil wer- den lasse, ist der Sonnenschein, der die Anstrengung und die Arbeit der vergangenen Tage vergoldet, und das habe nicht ich allein empfunden,

sondern auch meine Schüler, die selten vergessen, mir ein „Danke schön!“ nachzurufen, wenn ich mit meiner Geige das Klassenzimmer verlasse.

Diese meine subjektive Erfahrung hat in mir die Überzeugung gefestigt, dass die Pflege des sinnigen, einfachen deutschen Volksliedes, wenn sie in gemütvoller Weise ausgeübt wird, als Erziehungsmittel im eminentesten Sinne ausgenutzt werden kann. Freilich hängt alles dabei von der Person des Lehrers ab, — nicht als ob ich mich damit als einen Meister in der Kunst hinstellen wollte, — ich weiss, dass manche unserer Lehrerinnen in der praktischen Ausübung des Gesangsunterrichtes viel Komplizierteres leisten, aber ob sie mit ihrer unermüdlichen Drillarbeit die Gemüter ihrer Sänger so erwärmen und begeistern, wie es durch die einfachen, herzigen Melodien unseres deutschen Volkliedes geschieht, das bezweifle ich sehr. Die Volksschule soll und will nicht technisch geschulte Sänger heranbilden, ebensowenig wie sie Maler und Poeten erzieht; sie soll sich darauf beschränken, die sinnige, freudige Liebe zu einfachem, frohem Gesang zu erwecken und zu pflegen, denselben lediglich in den Dienst der Schule und Familie stellen und nicht ausnutzen zu grossen öffentlichen Theatervorstellungen, die weiter keinen Zweck haben, als der Glorifizierung der betreffenden Dirigenten zu dienen, und noch dazu Unheil anrichten dadurch, dass sie der Eitelkeit und Schaulust der Kinder fröhnen, denn diese gehören in die Schule und Familie, nicht in die grosse Öffentlichkeit und am allerwenigsten auf die Schaubühne! Die Schule soll den Kindern einen unverlierbaren Schatz mitgeben, den sie nutzbar machen können in späteren Tagen, so dass, wenn sie beisammen sind bei Familienfestlichkeiten, Ausflügen in die schöne Natur u. dgl. sie imstande sind, ohne Noten und ohne Textbücher ein frohes Lied anzustimmen, ohne auf frivole Gassenhauer unserer neuesten Musikliteratur zurückzufallen, die das Gemüt zerrütteln und den Geschmack verderben. Dass das möglich ist, können wir in deutschen Landen genugsam beobachten. — Dazu genügt die feste Einprägung von etwa zwei Dutzend der schönsten und beliebtesten Volkslieder, und das könnte sogar unser deutscher Unterricht leisten, so eng wie der Rahmen desselben gezogen ist.

Und nun einen kleinen Wink für unsere jungen Kolleginnen. Es ist ja wohl sonst sehr schön, läblich und sittsam, wenn junge Damen etwas zurückhaltend sind mit ihren Gefühlen; — in das Memorieren der Volksliedertexte hingegen und das Singen derselben dürfen sie getrost alles Gefühl hineinlegen, dessen sie fähig sind, denn nur dann können sie sicher sein, ein Echo in der Brust ihrer Schüler zu wecken. Vor allen Dingen ist diese Herzlichkeit und Innigkeit in den untersten und mittleren Graden nötig und verfehlt ihres Eindruckes nicht, weil die Kinder noch natürlich fühlen und sich nicht scheuen, es zu zeigen. So könnte denn auch der leider sich in den obersten Graden schon recht vernehmlich zeigenden Blasiertheit angemessen und nachdrücklich vorgebeugt werden.

Wie nun aber ein jeder von uns in seiner eigenen subjektiven Entwicklung erfahren, dass er die Kunst, die Poesie im weiteren Sinne nicht allein passiv, empfangend geniesst, sondern, gehoben durch die in ihr enthaltenen höheren Ideen, versucht, dieselben in seinem eigenen Denken, Fühlen und Wollen zur lebendigen Tat zu gestalten, so tut es auch das Kind, wenn auch zunächst nur aus Instinkt. Es stellt sich vor, es sei diese oder jene Person und handelt danach, genau wie wir Erwachsenen es tun, wenn wir uns im Konzert oder auch im Theater an grossen, schönen, edlen Kunstgenüssen und Helden begeistert und so gewissermassen auf ein höheres Niveau erhoben fühlen. Ganz derselbe Vorgang spielt sich in der Seele des Kindes ab, so dass in ihm durch die sinnige Freude an dem Schönen, weil Natürlichem, um so mehr, da es selbst geschaffen und hervorgebracht ist, edle Regungen und Triebe erweckt werden, die es umzugestalten sucht dadurch, dass es auch anderen, besonders seinen Lehrern Freude zu machen versucht, und so werden wir sofort den edlen erziehenden Einfluss eines solchen Unterrichtes gewahr, ohne Dozieren, ohne Reflektieren, allein durch die natürliche Wirkung der Sache selbst. So dämmert denn ganz allmählich, auch in der Kindesseele, die Idee, dass jeder das Edle und Schöne zu einem Teile seines Daseins weihen kann, welches ihn befähigt, später vorzugsweise in grossen Gedanken zu leben.

So bieten Leben und Natur einen Überfluss an Poesie und Kunst dar für jeden, der dafür empfänglich ist, und diese Empfänglichkeit lässt sich bis zu einem gewissen Grade im Menschen pflegen und grossziehen. Möge jeder mit Goethe die Natur lieben und bei jeder Gelegenheit hineingreifen ins volle Menschenleben.

Und nun lassn Sie mich Ihnen das Gesagte noch an einigen erläuterten praktischen Beispielen zeigen:

Es sind in erster Linie drei Frühlingslieder, die nach meiner Erfahrung immer und immer wieder ihren ewig jungen Zauber auf die Kinder (und zwar vom 1. bis 8. Grade) ausgeübt haben. Das sind 1. „Wenn's Mailüftchen wehet“. 2. „Leise zieht durch mein Gemüt“. und 3. „Ich ging im Walde“. — (Das erste ist natürlich nicht im Dialekt an unsere Kinder zu bringen!) Wie wunderbar innig Melodie und Text dieses Liedchens ist und wirkt, wissen Sie alle. Und nun erst der entzückend schöne Mendelssohnsche Satz zu Heines „Leise zieht . . .“ Ist es nicht, als ob du in dem Schluss den jubelnd schmetternden Schlag der in dem blauen Äther des Frühlings kreisenden Lerche vernähmest?

Daran schliessen sich die Wander- und Scheidelieder: „Nun ade, du mein lieb Heimatland!“ „Der Mai ist gekommen!“ „Das Wandern ist des Müllers Lust“ und „Am Brunnen vor dem Thore“. „Es ist bestimmt“ und „Wenn die Schwalben heimwärts ziehn“. Letztere zwei natürlich nur für obere Grade. Eng daran schliesst sich das Jägerlied „Im Wald und auf der Heide“, welches stets mit grosser Vorliebe von den Kindern ge-

sungen wird. — Endlich erwähne ich noch die drei Schlummerlieder, deren herrliche, ich möchte beinahe sagen „lächerlich schöne“ Melodien ihren Zauber auf Alt oder Jung nie verfehlt: „Schlaf in süsser Ruh“, „Schlaf Herzenskindchen“ und die köstliche Perle: „Die Blümlein alle schlafen.“

Von den patriotischen Liedern möchte ich nur eins empfehlen: „Treue Liebe bis zum Grabe“ mit der Haydnschen Melodie „Gott erhalte Franz den Kaiser“ und — last but not least — das ewig jugendlich schöne Lied, welches deutsche Kinder von 8 bis zu 60 Jahren immer singen, wenn sie in traumtem, fröhlichen Kreise beisammen sind: „Ich weiss nicht, was soll es bedeuten, dass ich so traurig bin.“ — Dieser Zyklus könnte leicht bis auf 20 erweitert werden, mehr würde ich für unseren Zweck nicht empfehlen.

Nun wende man mir nicht ein: „Das ist zu viel und zu schwer, dazu haben wir die Zeit nicht!“ Ich habe das noch stets in den 14 Jahren meiner Wirksamkeit fertig gebracht und habe weder mich noch die Kinder überarbeitet. Man beginne nur frühzeitig in der „Babyklasse“ damit, wie ich es getan. Meine Kleinen haben noch stets wenigstens ein Dutzend dieser Liedchen am Schnürchen gehabt, wie sich jeder von Ihnen, der Lust hat, zu irgend einer Zeit davon überzeugen kann, — und auch in ihren übrigen Leistungen ist diese Klasse noch immer mein Stolz gewesen. — Ich bin bis heute reichlich für die aufgewendete Zeit und Mühe belohnt worden durch die Freudigkeit, den Frohsinn, die Zuneigung meiner Schulkinder, die ihren wohltätigen Einfluss auch zeigt in der Zeit, wo ernstlich und technisch gearbeitet werden muss.

Ich kann es mir nicht versagen, an den Schluss das Gedicht des Pastors Hildebrand „Das deutsche Volkslied“ zu setzen, welches, wie Ihnen bekannt sein wird, seiner Zeit mit dem Kaiserpreis belohnt wurde:

Du hast mit deiner schlichten Weise
Mein Herz gebracht in deinen Bann,
Dass ich aus deinem Zauberkreise,
Der mich umschlingt so lieb und leise,
Mich nimmermehr befreien kann.

Es sang mit deinem süßen Klange
Die Mutterliebe mich zur Ruh’;
War noch so thränenfeucht die Wange,
Die Mutter sang, und beim Gesange
Schloss mir der Schlaf das Auge zu.

Beim frohen Reigen um die Linde
Erklangst du in der Sommernacht,
Der Liebste singt's dem schmucken Kinde,
Der Wanderbursch im Morgenwinde,
Und der Soldat auf stiller Wacht.

Da ich nun fand auf fremder Erde
 Nach langem Wandern Ruh' und Rast,
 Bliebst du in Treue mein Gefährte,
 Und bist an meinem neuen Herde
 Du deutsches Lied, mein liebster Gast!

Statistisches über den deutschen Unterricht.

Von Prof. A. Busse, Univ. of Ohio, Columbus, O.

Es ist nachgerade sprichwörtlich gefährlich geworden, mit Zahlen etwas beweisen zu wollen. Doch wenn auch im folgenden reichlich viele Zahlen angeführt werden sollen, so wollen dieselben nicht nur keinen Beweis antreten, sondern denselben im vornherein schuldig bleiben. Aber umsehen und ausschauen, wo wir eigentlich stehen, das müssen wir von Zeit zu Zeit in unserer Arbeit. Ausdrücken liesse sich unser jeweiliger Standpunkt nun freilich in allerlei Wendungen und Formeln einer laxen oder scharfen Selbstkritik; aber um die Behauptungen zu erhärten, müssten wir doch immer wieder auf Zahlen zurückgreifen. Solche massgebenden Zahlenangaben lassen sich zusammenstellen aus dem Zensusbericht, aus den Berichten des Erziehungs-Kommissärs in Washington, sowie aus den Jahresberichten der Schulbehörden einzelner Städte, Staaten oder Regierungsbezirke. Diese letzteren sind freilich nicht immer leicht erhältlich. Im wesentlichen sind aber Berichte der genannten Art sowie persönlich von einzelnen Behörden erbetene Auskünfte die Quellen für die nachstehenden Zahlenangaben und Tabellen.

Als Sprachlehrer fragen wir wohl zunächst: Wie stellt sich in Bezug auf Lehrer-, Schulen- und Schülerzahl die von uns gelehrt Sprache zu den übrigen in unseren Lehrplänen geführten Sprachen? In den Hochschulen des Landes ist die Teilnahme am deutschen Unterricht in den Jahren 1889 bis 1906 von 10½% auf 21% gestiegen; im Französischen geht dieselbe Steigerung nur von 6% auf 9%; im Lateinischen dagegen von 34½% auf 50¼%. In den Privatschulen, sog. Akademien, ist wenigstens das Verhältnis des Zuwachses wesentlich dasselbe. Scheinbar hat demnach das Lateinische die stärkste Zunahme von allen Sprachen aufzuweisen; denn den 15¾% im Lateinischen steht nur ein Anwachsen von 9½% in den deutschen Klassen gegenüber. Doch muss hier betont werden, dass das Lateinische seine jetzige Frequenz schon vor 10 Jahren erreicht und seitdem eher ab- als zugenommen hat; das Deutsche dagegen

mit Ausnahme von 1890 ganz allmählich gestiegen. Angesichts des erneuten Interesses für deutsche Kultur, das mit Austauschprofessoren, Dichterbesuchen, Deutschen-Tag-Feiern so stark eingesetzt hat, scheint dieser Zuwachs freilich gering. Die Frage ist daher berechtigt, ob diese starke Bewegung die entsprechende und mit Recht zu erwartende Rückwirkung auf den deutschen Unterricht gehabt hat. Dem Klassizismus der Griechen scheint der öffentliche Unterricht aber mit scharfer Wendung den Rücken zu kehren; denn kaum noch einer aus hundert Hochschülern der Hochschulen studiert die Sprache des alten Kulturvolkes. In den Privatschulen ist das Verhältnis allerdings noch sechs vom Hundert, wiewohl auch dies ein Herabsinken von der 1898 erreichten Höhe bedeutet.

Viele der werten Kollegen werden diese Zahlenangaben mit stiller Verwunderung anhören, weil dieselben betreffs ihres eigenen Wirkungskreises doch nicht so ganz stimmen. Denn während die obigen Ziffern nur den Durchschnitt im ganzen Lande anzeigen, liegen die Verhältnisse in den einzelnen provinziellen und staatlichen Gebieten wesentlich anders. In den Neu-England Staaten, vor allem in Maine und zum Teil in Massachusetts, zieht das Französische die meisten Schüler an. Dort in Maine haben etwa $\frac{2}{3}$ aller Schulen französischen, aber nur $\frac{1}{4}$ deutschen Unterricht; hier, d. h. in Massachusetts, wird in $\frac{9}{10}$ aller Schulen Französisch, aber nur in $\frac{2}{3}$ Deutsch gelehrt. Den Grund dafür sehen die einen in der starken altfranzösischen Bevölkerung; andere behaupten, dass dem Neuengländer das Französische noch immer als ein vornehmeres Bildungsmittel vorschwebt. Im Staate New York wird in beinahe allen Hochschulen Latein, in $\frac{2}{5}$ Französisch und in $\frac{5}{6}$ Deutsch gelehrt; die Schülerzahl weist aber noch andere Verhältnisse auf, nämlich $\frac{1}{7}$ aller Schüler im Französischen; fast die Hälfte im Lateinischen und nur ca. $\frac{3}{8}$ im Deutschen. Betreffs anderer interessanter Staaten gibt der Washingtoner Erziehungsbericht folgende Zahlen an:

	Französ.	Schulen	Latein	Schulen	Deutsch	Schulen	Gesamt-schülerz.	Schul.
New York	12,821	246	41,636	590	30,580	497	87,102	607
Maine	3,297	116	4,684	147	713	40	9,959	165
Massachusetts	20,638	239	19,000	244	8,776	182	48,952	250
Pennsylvania	2,448	45	27,246	593	14,110	219	50,433	624
Kentucky	399	9	1,448	70	1,185	20	6,675	73
Maryland	882	19	4,478	64	2,175	41	6,597	65
Ohio	1,444	24	33,693	740	11,465	224	58,032	842
Illinois	2,527	33	23,652	389	11,310	177	50,861	425
Minnesota	1,417	33	11,778	273	7,726	202	35,710	392
Wisconsin	1	1	5,394	137	7,064	182	25,819	249
Iowa	160	5	15,939	304	5,447	136	32,002	353
Missouri	1,882	14	15,403	306	3,924	67	30,233	358
Kansas	109	6	11,516	260	3,541	100	20,249	291
California	2,047	48	11,394	147	3,864	108	25,912	151

Ganz allgemein liesse sich aus dieser Zusammenstellung etwa dies ablesen: Das Lateinische bewahrt sich allenthalben im Lande seine Durchschnittsstellung; das Französische ist im Osten besonders stark, hat auch im Süden noch günstige Vertretung, nimmt dagegen nach Westen zu an Bedeutung ab; das Deutsche ist im Süden kaum vertreten, im Osten nur mittelmässig, günstiger jedoch in den Staaten des sog. mittleren Westens. Wisconsin, der deutschesche Staat der Union, lässt sich auch in diesem Stück die Palme nicht entreissen; denn dort allein ist die Schülerzahl im Deutschen stärker als in den anderen Sprachen, trotzdem wird auch in diesem Staat nur in 75% aller Hochschulen Deutsch getrieben.

Wie steht es nun mit dem deutschen Unterricht in unseren Grossstädten? Zuverlässige Berichte hierüber zusammenzustellen ist leider nicht so einfach wie es scheint; denn merkwürdigerweise versagen die Behörden in einzelnen Fällen selbst auf wiederholte freundliche Anfragen um Auskunft vollständig. Immerhin ist es Ihrem Referenten gelungen, aus sechs grösseren Städten des Landes, nämlich Buffalo, Chicago, Cincinnati, Cleveland, Columbus und Milwaukee, sowie aus neun Mittelstädten resp. Schulbezirken Ohios die folgenden Zahlen betreffs des deutschen Unterrichts zusammenzustellen:

	Buffalo	Chicago	Clevel'nd	Cincin-nati	Col'mbus	Mil-waukee	Indian-polis
Gesamtzahl der Schüler in der Elementarschule	61,617	273,832	64,624	40,673	19,106	33,512	
Schüler im Deutschen	10,241	6,672	13,806	16,389	3,236	29,098	6,501
Prozentsatz der deutschen Schüler	16.5	2.4	21.3	42.3	16.8	86.8	
Deutsche Elementarlehrer		48	89			115	42
Gesamtzahl der Schüler in der Hochschule	3,710			3,254	2,660	3,157	2,971
Zahl der Hochschüler im Deutschen	1,700	?				1,426	995
Deutsche Hochschullehrer		45	20			16	8
Zahl der Hochschüler im Lateinischen		?		1,420	1,506		
Zahl der Hochschüler im Französischen	-	?		314	219	151	
Prozentsatz der Deutschen in der Hochschule	45.8	?				45.2	33.5
Prozentsatz aller deutschen Schüler	21.3		21.3	42.3	16.8	83.2	
Prozent der deutschen Bevölkerung	35	29	41.	65		62	50

	Dayton	Hamilton	Sandusky	Springfield	Youngstown	New Bremen	St. Henry	Münster	Akron
Gesamt-Schülerzahl	14,752	4,501	2,883	6,802	9,137	552	223	391	9,807
Schüler im Deutschen	2,041	756		751	322	525	223	378	400
Prozentsatz deutscher Schüler	13.8	16.7		11.3	3.5	95	100	96.6	4.1
Zahl der deutschen Lehrer				5					
Schülerzahl im Latein	582	218	205	402	530	87	17	25	
Schülerzahl im Französischen		-							
Einwohner (Zensus 1900)	85,333	23,914	19,664	38,253	14,146				42,728
Einwohner deutscher Abstammung in Prozenten	29			13.3					28

Für den mündlichen Vortrag mögen aus diesen Tabellen wohl nur die folgenden Angaben von Interesse sein: Buffalo hat bei einer Bevölkerung deutscher Abstammung von 35% in seinen deutschen Klassen der Elementar- und Hochschulen 45.8% aller Schüler, von diesen kommen 39% von Eltern, die aus Deutschland eingewandert sind. Cleveland hatte, bei 41% deutscher Einwohner nur 21%, Cincinnati bei 65% Deutscher 42.3%, Milwaukee bei 62% Deutscher 83.2%, Columbus bei 19% deutscher Abstammung 16.8% aller Schüler in den deutschen Klassen. Ein ganz zuverlässiges Bild geben diese Zahlen bei der Frage nach Einzelheiten freilich auch nicht. In Columbus z. B. nehmen eigentlich in den Elementarschulen am Deutschen 51% aller erreichbaren Schüler teil, d. h. so weit sie eben in Schulen sind, in denen nach den Regeln Deutsch unterrichtet werden kann. In Cleveland andererseits kamen 57.7% der deutschen Schüler aus Familien, in denen Deutsch gesprochen wird.

Auf ganz überraschende Verhältnisse stösst man aber, wenn man die Listen der Mittelstädte und ländlichen Schulbezirke eines Staates durchgeht. In Ohio hat Dayton mit 29% deutscher Einwohner noch 13.8% deutscher Schüler, das noch deutschere Hamilton nur 16.7%, und die ebenso stark deutschen Städte Youngstown und Akron nur 3.5% und 4.1% der Schüler in den deutschen Schulklassen, bei bedeutend grösserer Schülerzahl im Lateinischen. Wie viel erfreulicher ist dagegen der Bericht eines kleinen Schuldistriktes wie St. Henry, wo sämtliche 223 Elementar- und Hochschüler, oder New Bremen, wo 95% und Münster, wo 96.6% aller Schüler am Deutschen teilnehmen. Natürlich gibt es noch beträchtlich mehr Gemeinwesen im Staat, in deren Elementarschulen wenigstens in den oberen Klassen deutscher Unterricht erteilt wird. Es

dürfte — wenn nicht für die Zwecke des Lehrervereins, so doch für die Agitation des deutschamerikanischen Nationalbundes — von Vorteil sein, wenn weitere mehr oder weniger vollständige Tabellen wenigstens der stark von Deutschen bevölkerten Staaten aufgestellt würden. Es könnten dieselben einer planmässigen Agitation eine gewisse Richtung geben. Zu bedauern ist es beispielsweise, dass eine Stadt wie Pittsburg mit starkem deutschem Element nur einen schwach besuchten dreijährigen Hochschulkursus im Deutschen hat. Hier gerade berührt sich die Statistik mit verschiedenen anderen Fragen des deutschen Unterrichts, z. B. in welchen Klassenstufen Deutsch tatsächlich gelehrt wird resp. gelehrt werden sollte. Beiläufig dürften auch wohl die den Antworten beigefügten Urteile der Schulleiter von Interesse sein. Ein Schulvorsteher einer Mittelstadt Ohios schreibt z. B.: „The grammar school course is largely a fake from my point of view. The plan has been in vogue here for so long, however, that it is pretty firmly established.“ Das mag eine sehr subjektive Ansicht sein; ob sie sehr selten ist, ob sie berechtigt ist, das sind Fragen, die zu denken geben.

Bei der Umschau nach Zahlen dürfen schliesslich aber auch nicht die Privatschulen, von Vereinen und Kirchengemeinschaften geleitet, übersehen werden. Von den Vereinsschulen lässt sich kaum eine übersichtliche, einigermassen richtige Tabelle aufstellen. Unter den Kirchengemeinschaften ist die Evang. Synode mit ihren deutschen Schulen stark im Rückgang begriffen. Von 11,934 Schülern und 115 Lehrern im Jahre 1902 sind 6,213 Schüler und 80 Lehrer im letzten Berichtsjahr geblieben. Von der Ev. Luth. Synode von Missouri, Ohio und anderen Staaten lässt sich ein günstigerer Stand berichten, obwohl die Zahlen derselben anders aufzufassen sind als die oben angegebenen. Unter Lehrer sind auch Schule haltende Pastoren und damit unter Gemeindeschulen wohl auch Samstags- und Sommerschulen zu verstehen. Demgemäß berichtet die genannte Kirchengemeinschaft 1767 Schulen im Jahre 1900 und 2,108 im letzten Berichtsjahr; die Lehrerzahl wuchs im selben Zeitraum von 1814 auf 2,320 und die Schülerzahl vermehrte sich in derselben Periode von 92,042 auf 96,035. Ohne Erfolg hat sich Ihr Referent bemüht, auch betreffs der deutsch-katholischen Parochialschulen Zahlenangaben zu erhalten. Da aber in den Kirchenberichten überwiegend deutsche Gemeindeschulen nicht von den mehr gemischten oder ganz englischen getrennt werden, so sind auf die deutschen Katholiken genau zutreffende Schulen- und Schülerzahlen wohl nur mit grossen Schwierigkeiten zusammenzustellen.

Und schliesslich die Pflegestätten deutscher Studien an den Colleges und Universitäten. Diese berichten an sich schon infolge ihrer Lage im Bau des Ganzen einer solchen Anstalt keine Zahlen. Nur der Freundlichkeit und den Zugeständnissen einzelner Vorsteher deutscher Abtei-

lungen ist es zu danken, dass in der für den Druck beigefügten Tabelle einmal Zahlenangaben von 10 der grösseren resp. bedeutenderen Abteilungen ermöglicht sind. Es werden die Verhältnisse zwischen den Elementarklassen zu den eigentlichen Studienkursen, sowie Zahlen betreffs der Graduierten und der Lehrer gegeben; drei Berichte ermöglichen sogar einen Vergleich zwischen je einer germanischen und romanischen Abteilung.

	1. Johns H'pkins Univ. Balti- more	2. Cornell Univ. im Staat New York	3. Staats- Univ. von Michi- gan	4. Chica- goer Univer- sität	5. Staats- Univer- sität von Illinois	6. Staats- Univ. von Kalifor- nien	7. Staats- Univ. Wisc'nsin	8. Columbia Univ. New York	9. North- western Univ. bei Chicago	
								Germ. Rom.	Germ. Rom.	Germ. Rom.
Gesamtzahl aller Studierenden	709	3888	5200	5000	4900	2805	4500	4540	3790	
Gesamtzahl aller Teilnehmer am Deutschen	96	325	1400	500 1400	865	850	1431 1230	949	784	430 338
Teilnehmer in Anfänger- kursen	57	100	800	330 990	580	414	666	950	259	606 236
Nichtgraduierte in anderen Kursen	18	220	600	100	285	?	704	—	456	— 182
Graduierte in vorgeschrif. Kursen	21	5	30	60	7	?	61	—	234	178 12
Zahl der Kurse für Graduierte und Nichtgraduierte	15	35	28	41	—	25	15	—	12	— 14
Zahl der Spezial- kurse für Graduierte	7	—	8	19	4	4	15	—	4	— 4
Doktoranden und Magister in den letzten 5 Jahren	5	12	30	11	4	9 $\frac{21+10}{=31}$	—	38	—	12
Zahl der ordentl. u. ausserordentl. Professoren	3	3	7	4	—	4	8	5	5	— 3
Zahl der Instruk- toren und Assistenten	2	2	11	7	—	5	13	11	6	— 2
Wöchentliche Gesamtunter- richtsstunden	40	65	207	78	126	84	204	—	110	— 64

Ihr Referent ist sich vollauf bewusst, dass er mit allen gegebenen Zahlen nur die Oberfläche unserer Tätigkeit und ebenso nur einzelne Gebiete des weiten Territoriums berührt hat. Es liegt ihm auch völlig fern — ja er möchte das ganz positiv von sich weisen — dass er dem auch ins Erziehungswerk eingedrungenen ausserordentlich ungesunden Jagen

nach Zahlen hat Vorschub leisten wollen, oder dass er gar zu der dilettantischen Sucht gewisser Auchpädagogen, mit Zahlen zu paradierten, auch für unsere Arbeit als Lehrer des Deutschen hat anregen wollen. Nichts ist gefährlicher in der Schularbeit, als Erfolge zahlenmässig festlegen zu wollen. Und ebenso gefährlich ist, durch allerlei und zu viele recht und schlecht motivierte Feste, Spielstunden oder dergl. die Schüler in die deutschen Elementarklassen locken zu wollen. Hier zeige sich der Meister in der Beschränkung.

Soweit Statistiken Erfolge nachweisen wollen, sollten neben den tatsächlichen Zahlen auch die Voranschläge und eine Wahrscheinlichkeitstabelle gegeben werden darüber, was sich unter gegebenen Verhältnissen überhaupt erreichen liesse. In diesem Sinne sollte aber auch der Lehrerverein Statistiken führen und auf seinen Jahresversammlungen Berichte liefern. Selbst Nachrichten aus einzelnen Städten oder Schulbezirken, wenn im richtigen Sinne erfasst, können manches Fördernde bieten. Angesichts der tatsächlichen Verhältnisse unseres Unterrichtszweiges wird der Lehrerverein seine agitatorische Note nicht verleugnen können. Für die rechte Führung dieser Agitation können statistische Zahlen nur hilfreich, ja direkt richtunggebend sein.

Umschau.

Von unserem Seminar. Das Seminar hat am 20. September seine Arbeit im ganzen Umfange wieder aufgenommen. Der Besuch ist in diesem Jahre erfreulicherweise ein besseren als er seit Jahren war. Die erste Normalklasse allein zählt 19 Schüler. Im ganzen besuchen 43 Schüler das Seminar, darunter 7 junge Herren. Ob in diesem stärkeren Besuch schon die Wirkung des neuen Pensionsgesetzes zu erblicken ist?

Der bereits im Junihefte gemeldete weitere Ausbau der Musterschule des Seminars, der Deutsch-Englischen Akademie, wurde mit Beginn des Schuljahres durch die Anfügung vorläufig einer High School-Klasse in Angriff genommen. In den drei folgenden Jahren sollen drei weitere Klassen angefügt werden, so dass im Jahre 1912 die Anstalt ein Erziehungsinstitut sein wird, das seinen Zöglingen eine geschlossene Ausbildung vom Kindergarten bis zum Eintritt in die Universität gewährt. Eine nicht zu unterschätzende Förderung erhielt dieses Unternehmen dadurch, dass die „Milwaukee Academy“, eine alt-

bewährte College - Vorbereitungsschule für Knaben, die sich namentlich der Gönnerschaft der angloamerikanischen Kreise erfreute, ihre Tore zugunsten unserer Anstalt schloss und ihr bisheriger Leiter Dr. Julius H. Pratt als Lehrer von Latein und Mathematik in unseren Lehrkörper eintrat. Um für die neugegründeten Klassen Raum zu schaffen, waren bauliche Veränderungen nötig, die während der Ferien vorgenommen wurden. Folgende Neuanstellungen im Lehrpersonal wurden infolge des Austrittes von Lehrkräften, sowie für die neugegründete High School-Abteilung vorgenommen. Es schieden am Ende des vorigen Schuljahres die Herren G. W. Bishop, Lehrer für Mathematik und Naturwissenschaften, und H. G. Mc Comb, Lehrer für den Handfertigkeitsunterricht, aus. An ihre Stelle traten die Herren Herbert A. Losse von Milwaukee, ein Abiturient der Staats-Normalschule zu Milwaukee und der Universität von Wisconsin, und B. A. Arneson, ein Abiturient der Staats-Normalschule zu Whitewater, Wis. Als Kräfte für die neukreirten Stellen wurden gewonnen ausser Dr. J. H. Pratt, Frau Adda Gentry George als Lehrerin des Englischen und Herr Hein-

rich Maurer als Lehrer des Deutschen und der Geschichte. Frau George unterrichtete während der letzten sieben Jahre in der High School zu Galesburg, Ill. Sie ist eine Abiturientin des dortigen Knox College und des Wellesley College. Herr Heinrich Maurer erhielt seine Ausbildung zum Teil in Deutschland und in Rom, beendete sie jedoch an der Staatsuniversität von Wisconsin. Während der letzten beiden Jahre war er als "post graduate" tätig und bezog ein Stipendium für europäische Geschichte.

Das Schuljahr wurde auch, soweit die Akademie in Betracht kommt, unter den günstigsten Auspizien eröffnet. Der Besuch ist in allen Klassen ein grösserer, als er seit langen Jahren war; auch der Besuch der neugegründeten ersten High School-Klasse übertrifft die gehegten Erwartungen.

Der neu erwählte Superintendent der Chicagoer Schulen ist eine Dame, Mrs. Ella Flagg Young. Die Neuigkeit hat überall Überraschung verbreitet, und man ist gespannt, wie die neue Beamtin sich in dem verantwortlichen Posten bewähren wird. Der Anfang ist somit gemacht, die Frau auch in den höchsten Verwaltungsstellen zu verwenden. Mrs. Young wird einen jährlichen Gehalt von \$10,000 beziehen. Es ist möglich, dass dieser Schritt andere von grosser Wichtigkeit im Gefolge haben wird. Es dürfte nicht mehr so unwahrscheinlich sein, dass Chicago auch einen weiblichen Bürgermeister ernennt oder den Staat Washington eine Frau zum Gouverneur erwählt.

Die Versammlung der N. E. A. zu Denver war ein grosser Misserfolg. Die Beteiligung blieb weit hinter den Erwartungen zurück, und neue Mitglieder, die der Sache aufhelfen könnten, lassen sich nirgends finden. Der Sekretär sah sich deshalb veranlasst, im August an die aktiven Mitglieder sowie an die pädagogische Presse ein ernstliches Ersuchen um Beschaffung neuer Mitglieder zu richten. Die Leiter der N. E. A. mussten sich indessen in Denver überzeugen, dass die Zeit der grossen Massenversammlungen für die N. E. A. vorüber sei. Die neuen Direktoren beschlossen, im nächsten Jahre sich in San Francisco zu versammeln. Vielleicht wäre Boston oder sonst eine Stadt im Osten als Ort der Zusammenkunft im Jahre 1910 erwählt worden, allein man entschloss sich für San Francisco, lediglich weil Californien versprach, \$14,000 an Mitgliedsbeiträgen aufzubringen. Überdies hatte San Francisco im Jahre des

Erdbebens auf die Konvention verzichten müssen.

Nummerierte Schulkinder. Wie jeder Polizist, jeder Strassenbahnangestellte u. s. w. ihre besondere Nummer tragen, werden auch vom Oktober an die Schulkinder New Yorks nummeriert werden. Nach einem neuen Gesetz hat der Polizeikommissär im Herbst einen Zensus der schulpflichtigen Kinder New Yorks aufzunehmen und jedem Kinde eine Nummer zu geben zur Kontrollierung der Schulschwänzer oder solcher Kinder, die, weil sie ihren Eltern im Hause helfen müssen, die Schule nicht besuchen können. Wenn immer ein Schutzmänn ein schulpflichtiges Kind ausserhalb der Schulstunden auf der Strasse trifft, hat er dessen Nummer festzustellen und Anzeige zu erstatten. Diese polizeiliche Kontrollierung der Schulkinder wird der Stadt im ersten Jahre \$10,000 und im zweiten \$3000 kosten. Die Polizei wird ein besonderes Kinderbureau für die 998,000 Schulkinder einrichten. Die Gesetzgeber nehmen an, dass nach einer solchen Nummerierung die Kinder von ihren Eltern zum regelmässigen Schulbesuch angehalten werden.

Die Eule. Unter diesem Titel veröffentlicht unser langjähriger Mitarbeiter und Sekretär des Lehrerbundes, Herr Emil Kramer, allmonatlich Mitteilungen der Cincinnatier Turngemeinde. Die erste Nummer — vom September — welche uns vorliegt, enthält launige, fröhliche Berichte und Bekanntmachungen, Gedichte und Witze, die andeuten, dass die Verfasser keineswegs die Absicht haben, trockene, griesgrämige Geschichten zu bringen, sondern frisches, freudiges Leben. Wir wünschen dem neuen Unternehmen von Herzen Glück.

Am 14. Juni verschied in Los Angeles, Cal., Herr Louis Prang im Alter von 85 Jahren. Mit ihm ging wieder einer der wenigen, die noch von der alten Garde unter den Deutscheramerikanern übrig geblieben sind, dahin. Mehr als in einer Hinsicht verdient er zu den hervorragendsten derselben gezählt zu werden. Auf dem Gebiete der Kunstindustrie wirkte er bahnbrechend durch die Einführung des Farbendruckes; und ihm ist die gegenwärtige hohe Entwicklung derselben hierzulande als Verdienst anzurechnen. Auch auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes in den Schulen wirkte er reformierend, und noch heute sind Prang's Zeichenhefte ein wertvolles Hilfsmittel zur Erteilung dieses Unter-

richtszweiges. Er war ein Philanthrop im wahrsten Sinne des Wortes, der an allen Fragen, die die Nation beschäftigten, den regsten Anteil nahm; namentlich brachte er erziehlichen Fragen grosses Interesse entgegen. Wo es galt, einer Sache durch materielle Unterstützung vorwärts zu helfen, da war er stets bereit, nach Kräften beizusteuern. Die Bestrebungen der Deutschamerikaner, besonders auf erziehlichem und ethischem Gebiete, fanden in ihm einen eifigen Vertreter. Seiner Familie bringen wir die herzlichste Teilnahme in ihrem schweren Verluste entgegen. Sein Andenken wird nicht nur in ihrem Herzen, sondern in dem aller, die den Verstorbenen kannten, stets in Ehren gehalten werden.

Von der Carnegie - Stiftung. Wie wir erfahren, wurden die Gesuche verschiedener Universitäten um Zulassung ihrer Fakultätsmitglieder zur Carnegie-Pensions-Stiftung abschlägig beschieden. Darunter befinden sich die Staatsuniversitäten von Illinois, North Carolina, die Universität von New York und George Washington-Universität zu Washington, D. C. Als Begründung wird angegeben, dass die Aufnahmeverbedingungen zu leichte seien und dass die Anstalten keineswegs auf einer solchen Höhe ständen, wie es wünschenswert sei. Die Universität von Wisconsin wird bei der Gelegenheit als Muster hingestellt, während Harvard und Columbia empfohlen wird, grössere Strenge und höhere Ansprüche bei ihren Prüfungen walten zu lassen.

Festspiele in Weimar. Im Weimarer Hoftheater wurden, wie angekündigt, in der Zeit vom 5. bis zum 24. Juli die vom Deutschen Schillerverein veranstalteten Festspiele für die deutsche Jugend abgehalten. Die Zahl der Teilnehmer betrug in allen drei Wochenreihen fast 1800, davon sind etwa 600 Gymnasiasten, 500 Realgymnasiasten und Oberrealschüler, 400 Seminaristen und 300 Seminaristinnen und Zöglinge der Töchterschulen. Fast ganz Deutschland war vertreten. Die erste Vorstellung brachte den "Tell". Es folgten "Minna von Barnhelm" mit Agnes Sorma als Minna, der "Prinz von Homburg" und zum Schluss jeder Woche "Egmont" mit Fräulein Sophie Wachner als Klärtchen. Der Donnerstag jeder Woche war theaterfrei und wurde zu grösseren Ausflügen benutzt (Wartburg); abends fand ein Konzert statt. Ausser den Theaterfreiplätzen erhalten die Teilnehmer auch den freien Zutritt zu allen Museen, Dich-

terhäusern und sonstigen Sehenswürdigkeiten Weimars. Die Schüler waren mit ihren Lehrern teils in Gasthäusern, teils in Privatwohnungen zu billigen Preisen untergebracht. Unbemittelte hatten Freiquartiere. Die Festspiele dürfen als wohlgelungen bezeichnet werden.

Im Ausblick auf die bevorstehende Jahrhundertfeier der Berliner Universität wurde Prof. Dr. Erich Schmidt zum Protektor für das kommende Jahr erwählt. Erich Schmidt kam im Jahre 1887 als Nachfolger Wilhelm Scherers nach Berlin, er ist der Entdecker des "Urfaust" und erfreut sich als Gelehrter eines internationalen Rufes. Seine allgemeine Beliebtheit, seine Gewandtheit in Geschäften und seine grosse Bekanntschaft mit Ausländern, besonders mit Amerikanern, Engländern und Franzosen, machen ihn zur Leitung der bevorstehenden Festlichkeiten zu einer besonders geeigneten Persönlichkeit.

Ein neues lebenswertes Buch über Deutschland und deutsche Verhältnisse hat die englische Zeitung "Daily Mail" kürzlich veröffentlicht unter dem Titel "Our German Cousins". Eine Reihe von Spezialkorrespondenten hatte die Abfassung der einzelnen Artikel übernommen, und dabei ist zu rühmen, dass sich diese englischen Journalisten nicht bloss mit grosser Sympathie, sondern auch mit grosser Sach- und Ortskenntnis ihrer Aufgabe entledigt haben. Der Zweck des Buches war, ein besseres Verständnis zwischen den beiden Völkern anzubahnen und bei den Engländern besonders für Deutschland Sympathie zu erwecken. Leider konnten von dem Buche nur 32,000 Exemplare abgesetzt werden, dies ist somit ein buchhändlerischer Misserfolg. Die "Daily Mail" fragt nun verwundert: "Wer kann diesen Misserfolg erklären? Das Buch ist überwiegend günstig besprochen worden und bietet eine wahrheitsgetreue Schilderung des Wesens und der Methoden unseres gefährlichsten Rivalen, der uns aus den Weltmärkten verdrängt und die zweitstärkste Flotte baut. Haben die Engländer so wenig Interesse daran, genaues über diesen Rivalen zu erfahren?"

Detlev von Liliencron, der bekannte Verfasser der Kriegslieder, ist in diesem Sommer unerwartet plötzlich im Alter von 65 Jahren in Alt-Rahlstadt gestorben. Wir verlieren in ihm einen grossen Lyriker, dessen Wert von Tag zu Tag mehr geschätzt wird. Verhält-

nismässig spät, erst Mitte der 30er Jahre, entdeckte Liliencron, dass er ein Dichter sei, aber bald hätte er nachgeholt, was er versäumt hatte. Er ist der fahrende unter den Modernen, der flotte Bursch in Kriegs- und Liebesschlachten. In dem Masse, wie die Würdigung Liliencrons fortschreitet, werden wir auch den Verlust ermessen können, den wir durch sein Hinscheiden erleiden.

Vom internationalen Lehreraustausch. Gegenwärtig halten 50 Franzosen, 8 Amerikaner und 7 Engländer in den preussischen Schulen Konversationsübungen ab. Es ist angeordnet, dass die ausländischen Asistenten auch zur Mitwirkung bei den regelmässigen Unterrichtsstunden herangezogen werden, wodurch auch diejenigen Schüler, die nicht an den wahlfreien Konversationsübungen teilnehmen, Nutzen von der Einrichtung haben. Anderseits befinden sich 14 preussische Kandidaten in Frankreich, 2 in England und 8 in Amerika. Der Lehreraustausch mit Amerika hat sich besonders günstig gestaltet. Die jungen Amerikaner haben sich hier als tüchtige und allgemein beliebte Lehrer erwiesen. Ausserdem werden von seiten der Unterrichtsverwaltung Oberlehrer als Stipendiaten mit staatlicher Unterstützung in das Ausland zur Ver vollkommenung in der betreffenden Landessprache entsandt.

Koedukation. Die badischen Philologen kamen auf ihrer 24. Jahressammlung zu Konstanz, am 4. Juni, zu folgendem Schluss: Der Besuch der Knabenmittelschulen durch Mädchen seit 1901 hat vorläufig in erziehlicher Hinsicht zwar keine ernsthaften Schwierigkeiten im Gefolge gehabt, andererseits aber einen fördernden Einfluss der beiden Geschlechter auf einander so gut wie gar nicht erkennen lassen. Die ganz überwiegende Mehrheit der badischen Mittelschullehrer ist daher kein Freund der Zusammenziehung von Knaben und Mädchen als eines gemeinsamen Erziehungsideals. Sie lässt dieselbe für kleine Orte ohne höhere Mädchenschulen als Notbehelf oder überhaupt als Ausnahme gerne gelten, sieht aber im übrigen die wünschenswerte Lösung darin, dass die höheren Mädchenschulen einen zweckmässigen Ausbau erfahren und mit den nötigen Berechtigungen ausgestattet werden.

Charlottenburg hat die erste Schulschwester angestellt. Ihre Pflichten sind die folgenden: Besuche bei den Eltern, um Befolung ärztlicher

Ratschläge zu veranlassen; bei Verhinderung der Eltern Begleitung der Kinder auf dem Gang zum Arzt Einholung der elterlichen Einwilligung zur Vornahme kleiner Operationen; Beschaffung erforderlicher Brillen, Bandagen, Bruchbinde u. s. w.; bei Unsauberkeit, mangelhafter Bekleidung, schlechter Ernährung Erkundigungen über die wirtschaftliche Lage der Eltern und Eintragung ihrer Ergebnisse in besondere Hefte; Mahnungen an die Eltern bezüglich der Wichtigkeit des Waschens, Badens, reiner Luft in Wohn- und Schlafräumen und anderes mehr.

Für die ungünstigen Wirkungen der Schularbeit auf Gesundheitszustand und Lebensdauer derer, die in ihrem Dienste stehen, bringt eine Statistik über das Auscheidalter der von 1898 bis 1908 durch Emeritierung oder Tod aus dem Amte geschiedenen sächsischen Volksschullehrer interessante Zahlen. 923 Personen traten in den Ruhestand. Das vom Gesetz vorgesehene Ruhestandsjahr ist das erfüllte 65. Lebensjahr. Die 923 Ausscheidenden verließen den Schuldienst im Durchschnitt mit 59 Jahren, die Lehrerinnen mit 53 Jahren 5 Monaten. Die im Amte verstorbenen 717 Lehrkräfte brachten es auf ein durchschnittliches Alter von 45 Jahren 4 Monaten; auch hier stehen die Lehrerinnen mit einem Sterbealter von 41 Jahren 8 Monaten erheblich unter dem Gesamtdurchschnitt. Die Behauptung, dass die Lehrerin dem Volksschuldienste im allgemeinen nicht denselben Widerstand entgegensemmt könne wie der Lehrer, wird zwar häufig genug bestritten, sie scheint aber doch nicht so ganz aus der Luft gegriffen zu sein. Diese Zahlen bestätigen: dass die Schularbeit — und nicht zuletzt die Arbeit in den stark besetzten, ja überfüllten Volksschulklassen — mit einem verhältnismässig raschen Verbrauch von Lebendkraft verbunden ist.

Ein schulfreier Tag im Monat ist durch eine neue Verordnung des preussischen Kultusministeriums an allen höheren Mädchenschulen angeordnet worden, gleichviel ob ein kirchlicher oder patriotischer Festtag ausserdem in den betreffenden Monat fällt. Der freie Tag soll den Mädchen die Möglichkeit geben, sich ihren Lieblingsbeschäftigungen zu widmen, Kunst, Sport, oder einem Schulfach. Es dürfen von der Schule aus weder Ausflüge noch Führungen in Museen u. s. w. an dem freien Tag unternommen werden. G. L.

Mitgliederliste *
des
Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

1909-1910.

Name.	Wohnort.	Amtliche oder persönliche Adresse.
Ackermann, C. M.	Boston, Mass.	808 Parker St., Deutsche Vereinssch.
Adler, David,	Brooklyn, N. Y.	593a Macon St.
Artmann, F. E., Frl.,	New York City.	Norm. College, 68th St. & Park Ave.
Badenhoop, Hermann,	Baltimore, Md.	Gaither Bldg.
Baker, Estella,	Dayton, O.	
Baumann, C. C.,	Davenport, Ia.	1317 Vine St.
Beck, Louise P.,	Dayton, O.	41 Cambridge Ave., Steele High Sch.
Becker, Joh. Walter,	Cincinnati, O.	Hotel Glance, Mt. Auburn; Vine St. Sch.
Bensel Martha,	Milwaukee, Wis.	720 Van Buren St.; 23d D. Sch. No. 2.
Bergschmidt, Clara,	Milwaukee, Wis.	1527 Fond du Lac Ave.
Bernstein, Dr. Ludw. B.,	New York City.	150th St. & Broadway.
Best, Augusta,	Milwaukee, Wis.	254 13th St.
Brandes, Edgar,	Hoboken, N. J.	103 Hudson St.
Bunsen, Sophia,	Milwaukee, Wis.	764 Van Buren St.
Chase, Charlotte,	Brooklyn, N. Y.	204 Macon St.
Christensen, Dorothea,	Wheeling, W. Va.	Union Lincoln Sch.
Chrystal, Ella E.,	Milwaukee, Wis.	15th Dist. Sch. No. 1.
Clark, B., Frau,	Milwaukee, Wis.	
Constantini, Anna,	New York City.	232 Argyle Road Flatbush.
Constantini, F. J., Frl.,	New York City.	Norm. College, 68th St. & Park Ave.
Cronau, Rudolf,	New York City.	2583 Bainbridge Ave.
Dallmer, Eberhard,	Milwaukee, Wis.	8th D. School No. 1.
Dapprich, Emma,	Milwaukee, Wis.	1235 9th St.
Denver, Kathleen,	New York City.	426 St. Nicholas Ave.
Dieterle, Anna H.,	Cincinnati, O.	
Dilger, Marie,	Brooklyn, N. Y.	665 Vanderbilt Ave.
Dircks, Hugo,	New York City.	676 Union Ave.
Dittmar, M. N., Frau,	New York City.	102 W. 130th St.
Doersflinger, H. C.,	Milwaukee, Wis.	254 9th St.
Doering, Anna C.,	New York City.	20 Fox Ave.
Doertenbach, Emma,	Cleveland, O.	1443 W. 101st St., Watterson Sch.
Dreger, Alvin, Frau,	Mayville, Wis.	
Dudenbostel, Louise,	Milwaukee, Wis.	732 5th St.
Duerst, Marie,	Dayton, O.	152 Eagle St.
Durow, Martha,	Milwaukee, Wis.	508 Walnut St.

* Sollte bei der Zusammenstellung der Mitgliederliste ein Versehen vorgekommen sein, so wolle man sich gefälligst an den Schatzmeister, Karl Engelmann, 409-24th St., Milwaukee, Wis., wenden, damit der Fehler berichtigt werden kann.

Name.	Wohnort.	Amtliche oder persönliche Adresse.
Ehrhart, Marie,	New York City.	2048 Seventh Ave.
Eichner, Marie,	Cincinnati, O.	599 Terrace Ave., Clifton.
Ein Waldt, Anna,	Milwaukee, Wis.	Dist. Sch. No. 2, Town Milwaukee.
Eiselmeier, John,	Milwaukee, Wis.	Seminar.
Engelmann, Karl,	Milwaukee, Wis.	409 24th St.; West Dist. High Sch.
Euchenhofer, Alma,	Dayton, O.	Washington School.
Feldmann, H., Herr,	New York City.	430 W. 154th St.
Ferren, H. M.,	Pittsburg, Pa.	Allegheny High School.
Fick, Dr. H. H.,	Cincinnati, O.	1828 Fairfax Ave.
Fink, Dr. F. W.,	Brooklyn, N. Y.	Manual Training High School.
Fischer, Bertha,	Cincinnati, O.	599 Terrace Ave., Clifton.
Fleischer, A., Herr,	Brooklyn, N. Y.	468 12th St.
Foehrding, Leo,	New York City.	127 E. 76th St.
Foth, J. F., Herr,	Jersey City, N. J.	879 Summit Ave.
Frahm, John,	Newark, N. J.	403 Fairmount Ave.
Fredrich, Ida,	Milwaukee, Wis.	8th Dist. Sch. No. 1.
Fritsch, Laura,	Evansville, Ind.	621 Third Ave.
Fritsch, Dr. W. A.	Evansville, Ind.	621 Third Ave.
Geige, Bertha V.,	Dayton, O.	51 High St.; Steele High Sch.
Geilfuss, Alma,	Milwaukee, Wis.	606 17th St.; 15th Dist. Sch. No. 1.
Geppert, Hugo,	Newark, N. J.	67 Hamburg Place.
Gerber, Lina M.,	Milwaukee, Wis.	379 29th St.
Grebel, Johanna,	Milwaukee, Wis.	1644 Port Washington Road.
Griebsch, Max, Direktor,	Milwaukee, Wis.	Seminar.
Grossmann, Dr. M.,	Plainfield, N. Y.	Johnston Drive.
Gummersheim, Hilda,	Milwaukee, Wis.	696 24th St.
Hackedorf, A., Frl.,	Brooklyn, N. Y.	Manual Training High School.
Haessler, Henrietta,	Milwaukee, Wis.	20th Dist. Sch. No. 1.
Hahner, Dr. Louis,	Passaic, N. J.	103 Sherman St.
Handrich, Paul,	Brooklyn, N. Y.	941 Greene Ave.
Hanke, Lydia S.,	Philadelphia, Pa.	1528 Master St.; Mary J. Drexel Sch.
Harper, Maggie M.,	Milwaukee, Wis.	383 21st St.; 15th Dist. Sch. No. 1.
Heller, Carl, Superint.,	Newark, N. J.	Veronica, N. J. (City Home).
Henke, J. H., Herr,	Evansville, Ind.	Supervisor of German.
Henze, Anna,	Cleveland, O.	6527 Hough Ave., Fowler School.
Herzog, Agnes, Frau,	New York City.	477 W. 140th St.
Herzog, Karl,	New York City.	477 W. 140th St.
Heubach, Grete,	New York City.	232 Argyle Road, Flatbush.
Heumann, R. J., Frl.,	New York City.	220 E. 18th St.
Heuser, Else,	Brooklyn, N. Y.	Manual Training High School.
Heynich, Richard O.,	New York City.	City College.
Hoelper, Dr. Alois,	New York City.	732 E. 152nd St.
Hofacker, J. H., Herr,	New York City.	397 Willis Ave.
Hohgrefe, Anna,	Milwaukee, Wis.	1311½ 7th St.
Holdt, Martha,	Cincinnati, O.	500 Terrace Ave., Clifton.
Hollaender, Emma,	Cincinnati, O.	2126 Ohio Ave.; Webster School.
Huelsdorf, John L.,	Tuckahoe, N. Y.	Gifford Park.
Ische, Alwina,	Milwaukee, Wis.	1312 Green Bay Ave.
Jones, M. B., Frl.,	Martinsferry, O.	1016 Broadway; South School.
Jones, Minnie W.,	DeKalb, Ill.	DeKalb Township High School.
Karger, Anna,	Columbus, O.	Supervisor. B. of Ed.

Name.	Wohnort.	Amtliche oder persönliche Adresse.
Kahl, Hy.,	Milwaukee, Wis.	1414 12th St.
Kayser, Dr. C. F.,	New York City.	71 E. 87th St.
Keller, Marie,	Milwaukee, Wis.	1296 11th St.
Kerwer, Philippine,	Youngstown, O.	536 Elm St.; Rayen High School.
Kessler, Doris H.,	Milwaukee, Wis.	1929½ Chestnut St.
Koch, Anna,	New York City.	32 Kennimore Place, Flatbush.
Koch, Elisabeth,	New York City.	32 Kennimore Place, Flatbush.
Kramer, Emil,	Cincinnati, O.	1334 Broadway; 3d Interm. Sch.
Krause, Dr. Karl Albert,	New York City.	Jamaica High School.
Krauslach, Emma,	Milwaukee, Wis.	915 Vliet St.
Krauthoefer, Emma,	Milwaukee, Wis.	1306 Cold Spring Ave.
Krieger, Frida,	Milwaukee, Wis.	523 Fifth Ave.
Kroetz, Millie E.,	Milwaukee, Wis.	397 Becher St.
Kuepper, Julia,	Milwaukee, Wis.	West Division High School.
Kurz, Henrietta C.,	Milwaukee, Wis.	622 Lapham St.
Lahser, Conrad,	Greensboro, N. C.	Greensboro Female College.
Lau, F. C.,	Milwaukee, Wis.	1225 22nd St.; 20th D. Sch. No. 4.
Lenz, G. J.,	Milwaukee, Wis.	Seminar.
Leonhard, Herr,	Brooklyn, N. Y.	Manual Training High School.
Liebig, Elsa,	Milwaukee, Wis.	736 25th St.
Liebig, Paula,	Milwaukee, Wis.	736 25th St.
Loechler-Poste, Mignon, Frau,	Columbus, O.	357 Linwood Ave., Central High School.
Lohrmann, Richard,	Herkimer, N. Y.	Box 121.
Loomis, Elizabeth E.,	Milwaukee, Wis.	15th Dist. School No. 1.
Lorenz, Helene,	Dayton, O.	Schiller School.
Luther, Clara,	New York City.	1045 Clay Ave.
Luther, Luise, Frau,	New York City.	1045 Clay Ave.
McGuire, Nellie Lee,	Cincinnati, O.	3918 Forest Ave. Norwood; Webster School.
Maier, Wilhelmine, Frau,	Cincinnati, O.	599 Terrace Ave., Clifton.
Malachowitz, Emma,	Milwaukee, Wis.	309 12th St.
Mannhardt, Dr. F.,	New York City.	Jamaica High School.
Meckenhauser, Olga E.,	Milwaukee, Wis.	606½ 19th St.; 10th D. School No. 2.
Meiners, Anna,	Milwaukee, Wis.	431½ 32nd St.
Meiners, Ida,	Mayville, Wis.	431½ 32nd St.
Meiners, Louise,	Milwaukee, Wis.	518 Sherman St.
Meinicke, Emily,	Milwaukee, Wis.	Manual Training High School.
Meissner, Anna,	Brooklyn, N. Y.	2114 Fond du Lac Ave.
Merkt, Fannie,	Milwaukee, Wis.	c/o Miss Anna S. Wagenschuetz,
Meyer, Florence E.,	Brooklyn, N. Y.	165 South Ninth St.
Meyer, Ida,	Cincinnati, O.	567 Elberon Ave.; Price Hill.
Meyer, Matilde,	Cincinnati, O.	567 Elberon Ave.; Price Hill.
Moser, Regina,	Brooklyn, N. Y.	1240 Bushwick Ave.
Monteser, Dr. F.,	Yonkers, N. Y.	605 Van Cordtland Park Ave.
Mueller, Alexis V.,	Lockport, N. Y.	86 Ontario St.; Lockport High Sch.
Mueller, Alma E.,	Milwaukee, Wis.	800 Van Buren St.
Mueller, Ernst,	Brooklyn, N. Y.	878 Driggs Ave.
Mueller, Ernst, Frau,	Brooklyn, N. Y.	Manual Training High School.
Mueller, Marie T.,	Cleveland, O.	Tod School.

Name.	Wohnort.	Amtliche oder persönliche Adresse.
Mussaeus, H. W.,	Brooklyn, N. Y.	204 Macon St.
Mussaeus, H. W., Frau,	Brooklyn, N. Y.	204 Macon St.
Mutterer, Frederick,	Terre Haute, Ind.	Ind. St. Normal Sch.
Neeb, Charlotte E., Frau,	Cincinnati, O.	1705 Sycamore Flat 6, Woodward Hochschule.
Neeb, Mathilda A.,	Dayton, O.	419 Hickory St.
Nida, Emilie,	New York City.	127 E. 93d St.
Paarlberg, Mary,	Oakglen, Ill.	Thornston Township High Sch.
Palmedo, Ada,	New York City.	455 Argyle Road, Flatbush.
Palutzke, Mary E.,	Milwaukee, Wis.	2728 Cedar St.
Papenhagen, Martha M.,	Milwaukee, Wis.	901 1st St.
Partenfelder, Clara M.,	Milwaukee, Wis.	2434 Chestnut St.
Partenfelder, Martha H.,	Milwaukee, Wis.	2434 Chestnut St.
Piepenbrink, Louise,	Milwaukee, Wis.	431½ 32nd St.
Pignol, Gertrud,	Brooklyn, N. Y.	Manual Training High School.
Pletz, Martha,	Cincinnati, O.	2423 Ohio Ave.
Pluemer, Blanche,	Elizabeth, N. Y.	231 Murray St.
Pook, Edith,	Dayton, O.	Allen School.
Postner, Kate,	Dayton, O.	Central School.
Prehn, August,	New York City.	28 W. 120th St.
Purin, Chas. M.,	Milwaukee, Wis.	769 Holton St., E. D. High Sch.
Rader, Minnie,	Milwaukee, Wis.	2412½ Cold Spring Ave.
Rahm, Selma,	Evansville, Ind.	315 E. Illinois St.
Rathmann, Julius,	Lohrville, Wis.	
Richter, Dr. Kurt E.,	New York City.	
Riedel, Dr. Frau,	Brooklyn, N. Y.	
Riedel, Helen,	Brooklyn, N. Y.	
Rieger, Emily M.,	Milwaukee, Wis.	
Riemer, Bernhard,	Carlstadt, N. J.	
Rochow, J. P.,	New York City.	
Rodemann, Dr. Georg,	Brooklyn, N. Y.	
Rohm, Marie,	Montclair, N. Y.	
Ruedebusch, Frances,	Mayville, Wis.	
Ruemelin, Emily, Frau,	Milwaukee, Wis.	
Ruschhaupt, Anna,	Milwaukee, Wis.	
Santee, El. B., Frl.,	Brooklyn, N. Y.	
Sarnow, Emily,	Milwaukee, Wis.	
Sauerborn, Josef,	Newark, N. J.	
Schachtel, Amelie,	New York City.	
Schaible, Georg,	Brooklyn, N. Y.	
Schaible, Georg, Frau,	Brooklyn, N. Y.	
Shapekahm, Florence,	Milwaukee, Wis.	
Schelitzer, Frau,	Brooklyn, N. Y.	
Schiel, Luella,	Cincinnati, O.	
Schildknecht, Th.,	New Holstein, Wis.	
Schloss, Mathilde,	New York City.	
Schmidt, Carl,	Newark, N. J.	
Schmitz, Dr. Otto,	New York City.	
Schoenrich, C. O.,	Baltimore, Md.	
Schoenrich, Ella,	Baltimore, Md.	
Schrader, Else,	Cincinnati, O.	
		City College.
		Manual Training High School.
		Manual Training High School.
		740 Mitchell St.
		Carlstadt Public School.
		2705 Bainbridge Ave.
		640 Nostrand Ave.
		41 North Willow St.
		763 Weil St.
		West D. H. School.
		Eastern District High School.
		3715 Sarnow Pl.; 15th D. Sch. No. 1.
		79 Barbara St.
		153 W. 16th St.
		Manual Training High School.
		Manual Training High School.
		11th Dist. School No. 2.
		593a Macon St.
		Garfield School.
		143 West 82d St.
		38 W. 59th St.
		Baltimore City College.
		2127 McCulloh St.
		2348 Ohio Ave.

Name.	Wohnort.	Amtliche oder persönliche Adresse.
Schrader, Herm. H.,	Cincinnati, O.	2348 Ohio Ave.
Schrader, Marie, Frau,	Cincinnati, O.	2348 Ohio Ave.
Schroeck, Friedrich,	Baltimore, Md.	1801 W. Franklin St.
Schroeder, Elizabeth,	Milwaukee, Wis.	774 6th St.
Schroeder, Ella L.,	Milwaukee, Wis.	774 6th St.
Schuerbrock, Josephine,	Milwaukee, Wis.	616 Frederick Ave.; G.-E. Academy.
Schuetze, Anna,	Brooklyn, N. Y.	Manual Training High School.
Seligmann, Julia F.,	Rochester, N. Y.	39 Vick Park A.
Sichermann, David,	New York City.	638 Prospect Ave.
Silberberg, Betty,	New York City.	525 W. 138th St.
Spanhoofd, A. Werner,	Washington, D. C.	2015 Hillyer Pl. N. W.
Spanhoofd, Eduard,	Concord, N. H.	St. Paul's School.
Spies, George,	Milwaukee, Wis.	770 32nd St.
Springe, Malvine,	Chicago, Ill.	442 Webster Ave.
Stedinger, Ferd.,	Rockford, Ill.	High School.
Stefani, Theodor,	New York City.	1067 Park Ave.
Stern, Leo,	Milwaukee, Wis.	City Hall.
Stork, Laura,	New York City.	535 W. 111th St.
Stork, Josefine,	New York City.	535 W. 111th St.
Straube, C. B.,	Milwaukee, Wis.	South D. H. Sch.
Stuckert, John F.,	Milwaukee, Wis.	
Suptus, Emily,	Cincinnati, O.	3224 Glendora Ave.
Ter Jung, Augusta,	Milwaukee, Wis.	459 26th St.
Thiele, Leonore,	Cleveland, O.	2201 E. 55th St.
Thiersch, Kurt,	New York City.	Box 65, Madison Square.
Tipton, Helene,	Buffalo, N. Y.	Public School.
Tipton, Odelia W., Frau,	Buffalo, N. Y.	
Tombo, Dr. Rudolf, sen.,	New York City.	321 St. Nicholas Ave.
Trieschmann, Anna,	Milwaukee, Wis.	430 Hanover St.
Voget, Arnold,	Newark, N. J.	336 Waverly Ave.
von Cotzhausen, Laura,	Milwaukee, Wis.	North D. High School.
von der Halben, Jr.,	Cincinnati, O.	3145 Bishop St.
von der Heide, H., Herr,	Newark, N. J.	16 Sterling St.
von Seyfried, Emma M.,	Washington, D. C.	2308 20th St. N. W.
von Unwerth, Frieda,	New York City.	Norm. College, 68th St. & Park Ave.
Wagenschuetz, Anna L.,	Brooklyn, N. Y.	165 South 9th St.
Wahl, Dr. E. M.,	New York City.	114 W. 137th St.
Walke, Mathilde,	Cincinnati, O.	471 Riddle Road.
Walter, Richard, Frau,	New York City.	207 W. 122nd St.
Weihe, Hermann,	Milwaukee, Wis.	1069 15th St.
Wendell, May G.,	Bridgeport, Conn.	High School.
Winter, Josef,	New York City.	241 East 71st St.
Wise, Celia,	Cincinnati, O.	1363 Chapel St.
Wolf, Christine M.,	Cincinnati, O.	Winton Place Schol.
Wuerst, Frances A.,	Milwaukee, Wis.	707 38th St.
Zahl, Else,	Milwaukee, Wis.	748 16th St.
Zick, Dr. Heinrich,	New York City.	De Witt Clinton High School.